

Et samarbeid med gleder og frustrasjoner

Om samarbeid ved overgangen fra barnehage til skole for barn med nedsatt funksjonsevne

Jette Iversen



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved

Det utdanningsvitenskapelige fakultet,

Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2011

Et samarbeid med gleder og frustrasjoner

Om samarbeid ved overgangen fra barnehage til skole for barn med nedsatt funksjonsevne

© Jette Iversen

2011

Et samarbeid med gleder og frustrasjoner

Jette Iversen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Bakgrunn og problemstilling: Formålet med undersøkelsen er å belyse hva foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne fremhever som viktig i samarbeidet ved overgangen fra barnehage til skole.

Rammeplan (2006) og Kunnskapsdepartementet (2011) i St.meld. nr. 18 understreker betydningen av samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole ved overgangen fra barnehage til skole. Det presiseres at dette er spesielt viktig når det dreier seg om foreldre til barn med behov for særskilt hjelp og støtte og et tilrettelagt læringstilbud. I Læreplanverk for Kunnskapsløftet (2006) uttrykkes viktigheten av at systematisk og godt samarbeid kan bidra til å lette overgangene i opplæringsløpet. Samarbeidet må baseres på kommunikasjon, gjensidig støtte og utveksling av informasjon og erfaringer. Det må arbeides med å skape kontinuitet ved overgangen fra barnehage til skole for barn med nedsatt funksjonsevne, det vil si at kompetansen og kunnskapen om barnet må deles mellom de involverte aktører. Foreldre må ses på som viktige i dette arbeid. Selv om utgangspunktet for samarbeid ved overgangen kan være forskjellig, er det betydningsfullt at alle har barnets beste og viktigheten av samarbeid i fokus.

På bakgrunn av dette ble følgende problemstilling formulert: **Hva fremhever foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne som viktig i samarbeidet ved overgangen fra barnehage til skole?**

Teori: Det teoretiske grunnlag utgjøres av teori og forskning knyttet til samarbeid og tilrettelegging. Teorien handler om Bronfenbrenners økologiske system, samarbeid og hva som kan ha påvirkning på og er viktig i samarbeidet. Herunder er tverrfaglig samarbeid, felles forståelse og mål, kommunikasjon, relasjoner, tillit, informasjon, holdninger, asymmetriske forhold og sorg beskrevet. Tilretteleggingen, herunder kompetanse og tidsperspektiv, som er sentralt i samarbeidet ved overgangen, er også presentert.

Metode: For å belyse problemstillingen er kvalitativ metode og intervju benyttet. Dette er en god metode for å få tak i foreldrenes subjektive beskrivelser og erfaringer om samarbeid. I hele forskningsprosessen har jeg hatt en hermeneutisk forståelse. Utvalget består av foreldre til seks barn med nedsatt funksjonsevne, som er i alderen 6 – 9 år. Intervjuformen var semistrukturert med intervjuguide, hvor det både var mulig for foreldre å svare utdypende og

for meg å stille oppfølgingsspørsmål. Intervjuene er tatt opp på diktafon. Transkripsjoner og loggbokk som ble aktivt brukt gjennom hele prosessen, danner grunnlaget for analysen. Analysen av materialet er foretatt på bakgrunn av Grounded Theory tenkning.

Resultater: Foreldrene i utvalget uttrykte at de hadde hatt et godt samarbeid med barnehagen. Dette begrunnet de i god daglig kontakt med mulighet for informasjonsutveksling. Flere av informantene hadde ikke den daglige kontakten med skolen, noe som kan ha påvirket samarbeidet. Foreldrene i utvalget hadde hatt ulike erfaringer med samarbeidet ved overgangen. For noen av informantene hadde det første møte med skolen påvirket og satt sitt preg på samarbeidet i ettertid.

Av stor betydning for samarbeidet ved overgangen tok foreldrene frem fagpersonenes holdninger og væremåte. Dette handler om interesse og innstilling i forhold til barnet og foreldrene. Videre handler det om ærlighet, åpenhet, respekt, involvering og å bli tatt på alvor. Andre forhold som foreldrene i utvalget presiserte som verdifullt for samarbeidet var god informasjonsflyt og kommunikasjon. Viktigheten av tillit og trygghet som grunnleggende for et godt samarbeid ble også vektlagt. Likeledes fremhevet flere av foreldrene relasjonen som vesentlig i samhandlingen.

Som sentralt i samarbeidet fremhevet foreldrene også bruk av andres kompetanse og kunnskap ved tilretteleggingen av et tilpasset opplegg for barnet. Foreldrene understreket også viktigheten av å vite at barnet ble tatt vare på, ble sett og trivdes. Enkelte av foreldrene var usikre på hvor godt deres barn ble ivaretatt på skolen, og hvordan andres kompetanse var blitt brukt, noe som hadde påvirket samarbeidet.

Tre av informantene hadde noen tanker om sin egen væremåte og innstilling, som betydningsfullt for samarbeidet. Flere av informantene fremhevet også betydningen av at barnehagen og skolen samarbeider. Dette har en indirekte påvirkning på foreldrenes videre samarbeid med skolen. I tillegg kom det frem at enkeltpersoner kan påvirke samarbeidet positivt eller negativt.

Forord

Å skrive en masteroppgave kan ikke beskrives det må erfares på godt og vondt. Denne masteroppgaven utgjør slutten på to års studie med læring og utfordringer.

Samarbeid har alltid vært et tema som har interessert meg, arbeidet med denne oppgaven har gitt meg mulighet til å fordype meg i temaet.

I arbeidet med masteroppgaven har jeg vært omgitt av gode hjelpere de fortjener en takk.

Spesielt interessant opplevde jeg møtene med informantene, uten dere vil oppgaven ikke vært mulig. Tusen takk for at dere ga meg av tiden deres.

Takk til min veileder Marjolein Pijnenburg for gode råd og nyttig veiledning, samt støtte når det har vært tiltrengt.

Takk til familie, venner, tidligere kollegaer og studiekammerater for støtte i tiden med oppgaven. En spesiell takk til Jane for alle oppmuntringer og samtaler underveis. En spesiell takk skal også Kari og Magne ha for korrekturlesing, dere har gjort en uvurderlig jobb.

Oslo 23. Mai 2011

Jette Iversen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Problemstilling.....	3
1.3	Utvalg	3
1.4	Sentrale begreper	4
1.5	Oppbygning av oppgaven.....	5
2	Teori.....	6
2.1	Bronfenbrenners økologiske system.....	6
2.2	Samarbeid	8
2.2.1	Tverrfaglig samarbeid	12
2.2.2	Felles forståelse og mål	13
2.2.3	Kommunikasjon	14
2.2.4	Relasjoner.....	15
2.2.5	Tillit.....	17
2.2.6	Informasjon	18
2.2.7	Holdninger.....	19
2.2.8	Asymmetrisk forhold.....	20
2.2.9	Sorg	21
2.3	Tilrettelegging	22
2.3.1	Kompetanse	23
2.3.2	Tidsperspektivet	25
3	Metode.....	26
3.1	Vitenskapsteoretisk tilnærming	26
3.2	Kvalitativ tilnærming.....	27
3.3	Valg av intervju som metode.....	27
3.4	Forforståelse	28
3.5	Utvalg	29
3.5.1	Kriterier for utvalg av informanter	30
3.5.2	Fremgangsmåter for å skaffe informanter	30
3.5.3	Presentasjon av utvalget	31
3.6	Intervju.....	32

3.6.1	Utforming av intervjuguide	32
3.6.2	Prøveintervjuer	32
3.6.3	Gjennomføring av intervjuene	33
3.7	Bearbeiding av datamaterialet	34
3.7.1	Transkribering	34
3.7.2	Analyse av datamaterialet	35
3.8	Reliabilitet og validitet	36
3.8.1	Reliabilitet	36
3.8.2	Validitet	36
3.9	Etiske hensyn og refleksjoner	39
3.10	Kritisk blikk på egen rolle som forsker	41
4	Presentasjon av funn	42
4.1	Barna	42
4.2	Erfaringer fra samarbeid med barnehagen	42
4.3	Erfaringer fra samarbeid med skolen	43
4.4	Profesjonalitet	44
4.4.1	Fagpersonens væremåte	44
4.4.2	Innstilling og interesse	45
4.4.3	Ærlighet og åpenhet	46
4.4.4	Kompetanse og kunnskap	47
4.5	Foreldrerollen i samarbeidet ved overgangen	49
4.5.1	Væremåte	49
4.5.2	Forsoning med diagnosen	50
4.5.3	Kjennskap til tjenesteapparatet	52
4.5.4	Realistiske	53
4.6	Informasjonsflyt	54
4.6.1	Forberedelsesfasen	54
4.6.2	Kommunikasjon	55
4.7	Å kjenne de man samarbeider med	56
4.7.1	Kjent over tid	56
4.7.2	Tillit og trygghet	57
4.7.3	Daglig kontakt	59
4.8	Barnet i sentrum ved overgangen	60

4.8.1	Forberedelse av barnet	60
4.8.2	Tilrettelegging – Fysisk – Tid	61
4.8.3	Bli kjent med barnet	62
4.8.4	Barnets opplegg, trivsel og utvikling	62
4.9	Personavhengighet	63
4.10	Samarbeid barnehage og skole	64
5	Drøfting	65
5.1	Erfaringer fra samarbeid med barnehagen og skolen	65
5.2	Barnet	66
5.3	Hva fremmer og hemmer et samarbeid?	68
5.3.1	Første møte	68
5.3.2	Informasjon	69
5.3.3	Kommunikasjon	70
5.3.4	Relasjoner	70
5.3.5	Trygghet og Tillit	71
5.3.6	Holdninger og væremåte	72
5.4	Forsoning med diagnosen	76
5.5	Systemkjennskap	77
5.6	Samarbeid mellom barnehage og skole og andre instanser	78
5.7	Personavhengighet	79
6	Avslutning og oppsummering	81
	Litteraturliste	85
	Vedlegg 1: Skriv fra NSD	90
	Vedlegg 2: Bronfenbrenner	92
	Vedlegg 3: Kommunikasjon	93
	Vedlegg 4: Forespørsel om å delta i intervju	94
	Vedlegg 5: Samtykkeerklæring	95
	Vedlegg 6: Intervjuguide	96

1 Innledning

I dette kapittelet redegjøres det for valg av tema og problemstilling og tilhørende underproblemstillinger. Derneft vil sentrale begreper og oppgavens oppbygning bli beskrevet.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I denne oppgaven belyses hva foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne fremhever som viktig i samarbeidet ved overgangen fra barnehage til skole.

I henhold til Barnehageloven § 13 (2005) har barn med nedsatt funksjonsevne rett til prioritet ved opptak til barnehager. I dag hvor det nesten er full barnehagedekning, betyr det at de fleste barn som har nedsatt funksjonsevne opplever overgangen fra barnehage til skole. I henhold til Opplæringsloven (1998) har alle barn rett til skoletilbud på bostedsskolen (§ 8-1), rett til opplæring tilpasset dets evner og forutsetninger (§ 1-3), og rett til spesialundervisning, hvis barnet ikke har et tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning (§ 5-1).

Pianta og Kraft-Sayre (2003) påpeker at en god overgang fra barnehage til skole krever planlegging, og må baseres på godt samarbeid, støtte og gode relasjoner mellom de involverte. I arbeidet med overgangen er det viktig å legge til rette for samarbeid mellom de ulike aktørene som er involvert i overgangsfasen som foreldre, personale fra barnehage, skole, pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) og andre aktører som er involvert i barnet (Ekeberg og Holmberg, 2004). Aalandslid (2006) og Sætersdal, Dalen og Tangen (2008) hevder at for å få til en vellykket overgang fra barnehage til skole må det etableres kontakt og samarbeid mellom de to opplæringstiltakene, og foreldrene må tas med i samarbeidet. Samarbeidet må baseres på kommunikasjon, gjensidig støtte og utveksling av informasjon og erfaringer (Løge, Bø, Omdal og Thorsen, 2003).

Kunnskapsdepartementet (2006) fremhever i sin Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver at samarbeid mellom personale fra barnehage og skole er viktig. Dette gjelder særlig for barn med behov for særskilt hjelp og støtte og et tilrettelagt læringstilbud. Arbeidet må skje i nært samarbeid med barnets foreldre. I Utdanningsdirektoratet (2006) sitt Læreplanverk for Kunnskapsløftet uttrykkes viktigheten av at et systematisk og godt samarbeid kan bidra til å lette overgangene i opplæringsløpet. Samarbeid mellom skole og foreldre er fundamentalt for å lage gode læringsvilkår og læringsmiljøer for den enkelte elev og på skolen som helhet.

Samarbeid mellom foreldre og skole er et gjensidig ansvar, men skolen må legge til rette for og ta initiativ til samarbeid. I henhold til Opplæringsloven § 1-1 (1998) skal det være et samarbeid mellom hjem og skole. En forutsetning for godt samarbeid er god kommunikasjon (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006). Samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole er viktig, spesielt når barn trenger ekstra hjelp og støtte. For at barn og foreldre skal få bedre tjenester må det samarbeides (St.meld. nr. 18, Kunnskapsdepartementet, 2011).

Det må arbeides med å skape kontinuitet ved overgangen fra barnehage til skole, det vil si at kompetansen og kunnskapen om barnet må deles mellom de involverte parter og informasjonen til foreldrene må være god (St.meld. nr. 18, Kunnskapsdepartementet, 2011). Selv om utgangspunktet for samarbeid ved overgangen fra barnehage til skole kan være forskjellig, er det betydningsfullt at alle har barnets beste og viktigheten av samarbeid i fokus (Aukland, 2010). En god overgang krever ifølge Ekeberg og Holmberg (2004) at alle involverte må ha evner og vilje til samarbeid. I Kunnskapsdepartementet (2008) veileder "Fra Eldst til yngst" (2008) påpekes det at foreldre har mye viktig informasjon om barnet. Noe som er verdifullt i tilrettelegningen av et godt skoletilbud. "Fra Eldst til yngst" (2008) hevder at det er sammenheng mellom nivået på kommunikasjon mellom hjem og skole, og hvordan barnet trives sosialt og emosjonelt. For barn med nedsatt funksjonsevne er et tett og godt fungerende samarbeid ekstra viktig. Barna trenger å oppleve forutsigbarhet, trygghet, sammenheng og kompenserende og støttende tiltak i overgangen fra barnehage til skole (Aukland, 2010).

Samarbeid ved overgangen fra barnehage til skole for barn med nedsatt funksjonsevne kan være komplisert. Erfaringer fra mange års arbeid i barnehage, har lært meg at arbeidet med overgang fra barnehage til skole for barn med spesielle behov er en spennende, tidskrevende og til tider innviklet prosess med mange ulike aktører. Erfaringer har vist meg at samarbeid, både med foreldre, skole og andre samarbeidspartnere må fungere for å få til en god overgang. I praksis er det sjelden det spørres om hvordan samarbeidet fungerer og hva som er viktig. Både ut fra erfaringer og fra tilbakemeldinger foreldre har gitt meg på at samarbeidet ikke alltid fungerer som det ideelt sett skal, har min interesse for temaet oppstått.

Foreldrene har ofte mange forskjellige og ulike samarbeidspartnere å forholde seg til. Når skolestart nærmer seg vil nye aktører komme til, og andre etter hvert forsvinne. For foreldrene betyr det at både de og barnet må forholde seg til en ny arena, med nye fagpersoner, andre målsettinger og arbeidsmetoder (Aukland, 2010).

Love, rammeverk og litteratur understreker at samarbeid er nødvendig og viktig ved overgangen, men i en travel hverdag er virkeligheten ikke nødvendigvis sånn at samarbeidet blir prioritert. For å vite noe om dette er det vesentlig å undersøke foreldreperspektivet. Det som da bør undersøkes er: Foreldrenes erfaringer og opplevelser av samarbeidet med barnehagen og skolen i hverdagen og ved overgangen, foreldrenes perspektiv på hvordan samarbeidet fungerer og foreldrenes tanker om hvordan man skal få til et godt samarbeid. For de som arbeider i tjenesteapparatet er det betydningsfullt å vite hva de bør være oppmerksom på for å få til et godt samarbeid og en god relasjon og kommunikasjon med foreldre. Dette er uunnværlig for å kunne gi barnet et godt opplæringstilbud og en god overgang fra barnehage til skole (Nordahl, 2009, Pianta og Kraft-Sayre, 2003).

1.2 Problemstilling

På bakgrunn av ovenstående er foreldrenes erfaringer med samarbeidet og hva foreldre mener er viktig i samarbeidet mellom dem, andre aktører og skolen undersøkt. Dette med utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hva fremhever foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne som viktig i samarbeidet ved overgangen fra barnehage til skole?

Med følgende underproblemstillinger:

- Hvilke erfaringer har foreldre med samarbeidet ved overgangen fra barnehage til skole?
- Hva fremhever foreldre fremmer og hemmer et godt samarbeid ved overgangen fra barnehage til skole?

1.3 Utvalg

Populasjonen til denne undersøkelsen består av foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne i alderen 6 – 9 år, som har hatt en overgang fra barnehage til skole og som bor på Østlandet. Mitt utvalg består av foreldre til seks barn i alderen 6 – 9 år, barna har ulike fysiske og kognitive vansker. Alle har erfaringer med samarbeid i forbindelse overgangen fra barnehage til skole. Se nærmere beskrivelse av utvalget i kapittel 3.5.

1.4 Sentrale begreper

Barn med **nedsatt funksjonsevne** er ifølge Mørland (2008) barn som har skade eller avvik i sosiale, kognitive, psykologiske, fysiologiske eller biologiske funksjoner, og er en sammensatt gruppe. I denne oppgaven er fokuset rettet mot foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne. Begreper som spesielle behov, særskilte behov, funksjonsvansker eller funksjonshemming vil likevel også bli brukt, da de brukes i lovverk, litteraturen og offentlige rapporter fra Stortinget og Regjeringen.

Samarbeid er et stort begrep som de fleste taler pent om og stiller seg positivt til. Det finnes mange måter å definere og avgrense begrepet samarbeid på. Ifølge Bø (2002) dreier samarbeid seg om kommunikasjon og dialog bygget på relasjoner mellom flere parter. Bø (2002) skriver at det i samarbeid må være et felles mål, som alle jobber mot. Askheim (1988) referert i Glavin og Erdal (2007 s. 27) har definert samarbeid slik: ”innsats fra flere aktører og bruk av flere virkemidler innenfor en enhetlig strategi, definert ut fra en felles målsetting”. Ifølge Glavin og Erdal (2007) benyttes begrepene samarbeid og samhandling ofte om hverandre, det vil også bli gjort i denne oppgaven.

Begrepet **fagfolk eller fagperson** brukes jevnlig. Begrepene antyder at man har en fagbakgrunn, som man har lært seg gjennom utdanning, spesialisering og sosialisering inn i et yrke (Lauvås og Lauvås, 2004). Det gjelder ofte ansatte i hjelpeapparatet eller tjenesteapparatet. **Hjelpeapparatet** eller **tjenesteapparatet** kan være uklare begreper, men representerer ofte tradisjonelle offentlige tjenester som NAV, helsestasjon, trygdekontor, fysioterapeut, PPT og lignende, men kan også representere ansatte i de pedagogiske tilbud (Lundeby og Tøssebro, 2006). I denne oppgaven vil fagfolk, fagperson, hjelpeapparat og tjenesteapparat dekke både ansatte i barnehage, skole, PPT, helsestasjon og andre yrkesgrupper som foreldre samarbeider med.

1.5 Oppbygning av oppgaven

Kapittel en ”Innledning”, redegjør for bakgrunn for valg av tema, problemstillingen presenteres og sentrale begreper i oppgaven beskrives.

Kapittel to ”Teori” tar for seg teorien som er benyttet. Først blir Bronfenbrenners økologiske system beskrevet. Deretter beskrives samarbeid og hva som har innvirkning på samarbeid. Herunder vil tverrfaglig samarbeid, felles forståelse og mål, kommunikasjon, relasjoner, tillit, informasjon, holdninger, asymmetriske forhold og sorg bli beskrevet. Tilretteleggingen som er sentralt i samarbeidet ved overgangen, blir også nærmere beskrevet. Kompetanse og tidsperspektiv som en del av tilretteleggingen og samarbeidet blir redegjort for.

Kapittel tre ”Metode”, omhandler gjennomføringen av undersøkelsen. I kapittelet beskrives og begrunnes valg av forskningsmetode. Deretter blir min forforståelse beskrevet, utvalget blir presentert og gjennomføring av intervjuene blir beskrevet og reflektert rundt. Videre vil transkriberingen og analyse av datamaterialet bli gjort rede for. Dernest blir reliabiliteten og validiteten vurdert. Til slutt redegjøres for etiske refleksjoner og et kritisk blikk på egen rolle som forsker beskrives.

Kapittel fire ”Presentasjon av funn”, presenterer funnene.

Kapittel fem ”Drøfting”, her drøftes funnene i intervjuene i sammenheng med teori, tidligere forskning og egne refleksjoner.

Kapittel seks ”Avslutning og oppsummering”, oppsummerer funnene og oppgaven avsluttes.

2 Teori

Dette kapitlet omhandler bakgrunnsteori for oppgaven. Innledningsvis vil Bronfenbrenners økologiske system bli beskrevet, da denne systemtenkning er viktig i forhold til overgang og samarbeid. Aspekter som har betydning for samarbeid mellom foreldre og fagpersoner ved overgangen fra barnehage til skole vil bli presentert. Herunder blir det gjort rede for begrepet samarbeid og hva som har betydning i samarbeid mellom foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne og tjenesteapparatet. Dette handler om tverrfaglig samarbeid, felles forståelse og mål, kommunikasjon, relasjoner, tillit, informasjon, holdninger, asymmetrisk forhold og sorg.

I samarbeid ved overgangen fra barnehage til skole må tilretteleggingen ha en sentral plass, dette vil bli beskrevet. Som en del av tilretteleggingen vil kompetanse og tidsperspektiv bli redegjort for.

2.1 Bronfenbrenners økologiske system

Ifølge Bronfenbrenner (1979) påvirkes og utvikles mennesker i samspill med de som omgir dem. Påvirkningene kan være enten direkte eller indirekte. Bronfenbrenner (1979) deler opp det økologiske system i ulike nivåer: mikro, meso, ekso og makro. Disse påvirker hverandre, både innen det enkelte nivå, men også på tvers av nivåene og systemene. I det virkelige liv vil det være flytende overganger mellom nivåene og systemene. Det kan oppstå både samhandlings- og støttemønstre, men også spennings- og motsetningsmønstre i systemene (Bø, 2000). Det er viktig å se sammenhengen mellom systemene, og vite at systemene fungerer som en dynamisk helhet. (Se vedlegg 2). Under vil de ulike systemer blir beskrevet.

Mikrosystemet handler om alle de sosiale settinger som personer til daglig befinner seg i, og hvor en person påvirkes og påvirker andre. For barnet dreier dette seg først og fremst om hjemmet, men også barnehage og skole vil etter hvert bli hovedarenaer på mikronivå. Dette er den primærvekst arena, hvor utviklingen skjer i en vekselvirkning mellom individer og omgivelsene. Her forandres og påvirkes både individet, omgivelsene, personene og forholdet imellom dem (Bronfenbrenner, 1979, Bø, 2002, Bø, 2000, Løge, Bø, Omdal og Thorsen, 2003).

Mesosystemet forklarer settinger hvor det er forbindelse og samspill mellom ulike personer i mikrosystemet. Det kan handle om samarbeid mellom foreldre og barnehage eller skole. Relasjoner på dette nivået oppstår kun gjennom kontakt. Kontaktene kan være ansikt til ansikt, skriftlig, e-post eller telefonkontakt. På dette nivå er partene som samarbeider omkring barnet oftest til stede på ulike tider, men noen ganger er de til stede samtidig (Bø, 2002, Bø, 2000). Bronfenbrenner (1979) hevder at muligheter, som foreldre, barnehage eller skole har for å fungere effektivt som kontekst for utvikling, er betinget av samspill og tilstedeværelse mellom disse. Bronfenbrenner (1979) har tre stikkord: **kommunikasjon, informasjon og felles aktivitet** som er viktig i samarbeidet mellom foreldre og fagpersoner. Bø (2002) uttrykker at dette konkret vil si at foreldre og fagfolk utveksler informasjon om barnets behov og styrker, og om hverandre, slik at de på denne måten blir kjent. At de kommuniserer innebærer at de har en dialog og kontakt omkring forhold som betyr noe for barnet. Foreldre og fagpersoner må gjøre noe konkret eller praktisk sammen, som å sette opp en plan for hva barnet mestrer og trenger hjelp til. Foreldre og fagpersoner får på denne måten kjennskap til hverandre, noe som kan gjøre det lettere å prate sammen. Ved å snakke sammen blir foreldre og fagpersoner klar over hverandres syn på oppdragelse og læring. De får mulighet til å støtte hverandre og forebygge konflikter. Barnet lever i flere forskjellige miljøer – hjem, barnehage eller skole. Når foreldre og fagpersoner kommuniserer om barnets ulike miljøer, får fagpersoner mulighet til å trekke inn noe fra barnets hjemmemiljø, og motsatt kan foreldrene dra inn noe av barnehagens eller skolens miljø i hjemmet (Bø, 2002). Det at foreldre og fagpersoner snakker positivt om og med hverandre trekker Bø (2002) frem som viktig for samarbeidet og for barnets utvikling. Gjennom kommunikasjon, informasjon og felles aktivitet er det mulighet for gjensidig læring og støtte, utveksling av kunnskaper, synspunkter, ideer og interesser. Dette vil kunne gi økt forståelse for hverandres situasjon, og både foreldre og fagpersoner vil kunne oppleve mening, innflytelse og støtte, noe som kan føre til trygghet hos begge parter (Bø, 2002).

På mesonivået er det ifølge Løge, Bø, Omdal og Thorsen (2003) viktig å skape felleskap og kommunikasjon omkring grunnleggende verdier. På mesonivå er det av betydning at alle parter utveksler informasjon, respekterer og støtter hverandre. Samarbeid og relasjoner mellom foreldre og personalet i barnehage eller skole vil kunne påvirke barnets utviklingsmuligheter, miljøet omkring barnet og barnets emosjonelle utvikling (Glavin og Erdal, 2007). Arnesen, Ogden og Sørli (2006) mener at et godt fungerende mesosystem mellom foreldre, barnehage eller skole gir barnet bedre utviklingsmuligheter enn hvis

miljøene ikke samhandler. Risiko kan oppstå når det er lite kommunikasjon og sammenheng mellom personer som barnet er avhengig av, som foreldre og lærer.

Eksosystemet beskriver systemer som er utenfor barnets rekkevidde, men som likevel påvirker barnet eller foreldrene indirekte. Dette kan være foreldrenes arbeidsplass, barnehagens eller skolens organisering, ansvarsgrupper, PPT, kompetansen til de som arbeider med barnet eller avgjørelser på det kommunale ledernivå (Bronfenbrenner, 1979, Bø, 2002, Bø, 2000, Løge, Bø, Omdal og Thorsen, 2003). På dette nivået kan innholdet i den sakkyndige vurderingen indirekte være med å påvirke hvilke tilbud barnet får i barnehagen og skolen. Videre kan prioriteringer av samarbeid ved overgangen kunne få innflytelse på barnet og dets familie.

Makrosystemet refererer til samfunnets mønstre som lovverk, politikk, verdier, tradisjoner, kultur osv. Makrosystemet er samfunnets overbygninger. Verdiene på dette nivået setter sitt preg på de andre nivåene (Bronfenbrenner, 1979, Bø, 2002, Bø, 2000). Ifølge Løge, Bø, Omdal og Thorsen (2003) er det nødvendig med optimale kår for å få en så god oppvekst som mulig for barnet. Dette kan oppnås gjennom juridiske, sosial og økonomiske overbygninger på makronivå og gjennom et godt samspill og samarbeid på meso- og mikronivå.

Bronfenbrenner (1979) mener at barnet og familien blir påvirket i et totalsystem, men at man må regne med ulike vekselvirkninger, der kvaliteten i samspillet er noe av det viktigste for barnets utvikling. Samspill kan ifølge Løge, Bø, Omdal og Thorsen (2003) støtte eller hemme barnets utvikling. Kvaliteten på arbeidet og utvekslinger av informasjon og erfaringer mellom involverte aktører er spesielt viktig ved overgangen fra barnehage til skole. Videre skriver Løge, Bø, Omdal og Thorsen (2003) at det kan være en kompleks og vanskelig fase med overgang og samarbeid fra barnehage til skole. Erfaringer kan variere fra individ til individ og fra sted til sted.

2.2 Samarbeid

Begrepet samarbeid er et omfattende begrep, som ifølge Glavin og Erdal (2007) brukes ofte av mange. Begrepet anvendes ofte uten at folk tenker over hva det betyr både for de som de samarbeider med og for seg selv (Glavin og Erdal, 2007, Ask og Gorseth, 2004). Samarbeid er ikke et entydig begrep, det kan gi grunn til misforståelser, urealistiske forventninger eller

mistillit. I forholdet mellom foreldre og personale i barnehage eller skole må man likevel ha tro på at samarbeid er måten å jobbe på for å oppnå åpenhet og tillit (Ravn, 1995).

Som nevnt innledningsvis finnes flere måter å avgrense og definere begrepet samarbeid på. Felles for de ulike definisjoner til Glavin og Erdal (2007), Ask og Gorseth (2004) og Bø (2002) er at samarbeid finner sted når to eller flere aktører arbeider sammen eller hjelper hverandre mot et felles mål. Ravn (1995) definerer samarbeid enda bredere:

et forhold mellem mennesker, der i respekt for hinandens forskellige kundskaber, færdigheder, egenskaber, erfaringer og holdninger arbejder mod samme mål på grundlag af en fælles sum af ressourcer. Det ideelle samarbejde hviler på gensidig tillid og på fælles ansvarsfølelse og beslutningstagen. Der er tale om et ligeværdigt forhold (s. 204).

Samarbeid er ikke et mål i seg selv. Samarbeid mellom foreldre og personale i barnehage eller skole skal brukes til noe. Det kan være et middel for å få lagt til rette for en god overgang fra barnehage til skole, og noe som kan bidra til læring og utvikling hos alle impliserte parter (Ravn, 1995). Bø (2002) skriver at samarbeid må ses på som en prosess som kan utvikles over tid. Når et samarbeid starter må det brukes tid på å bli kjent. Davis (2000) påpeker at mennesker må føle at de slapper av før de kan samarbeide. Selv om partene er ulike skal de være likeverdige og føle ansvar for det som er bestemt i samarbeidet (Ravn, 1995). I et samarbeid har alle aktører ansvar for samarbeidets fungering, men det er fagpersonene som har hovedansvaret for å etablere og opprettholde et samarbeid (Sætersdal, Dalen og Tangen, 2008).

Fagkompetanse er nødvendig i et samarbeid, men det krever mer enn bare kompetanse innenfor sitt fagfelt. Fagkompetanse handler om evner til å forstå og forholde seg til kravene i yrkessammenheng. Røkenes og Hanssen (2006) tar frem handlingskompetanse og relasjonskompetanse som to viktige former for fagkompetanse. Handlingskompetanse dreier seg om de kunnskaper og ferdigheter som setter yrkesutøvere i stand til å gjøre noe med eller for den andre. Røkenes og Hanssen (2006) skriver at relasjonskompetanse går ut på at fagpersonene forstår og samhandler med menneskene som vedkommende møter i yrkessammenheng. Som fagperson må en være relasjonskompetent, hvilket innebærer at det kommuniseres på en måte som gir mening, at hensikten med samhandlingen ivaretas og den andre parten ikke blir krenket. Fagpersonen må være i stand til å etablere en relasjon,

vedlikeholde denne og ha selvinnsikt. Selvinnsikten har med personens kjennskap til seg selv, forståelse av andre og deres opplevelse og oppmerksomhet mot hva som skjer i samspillet. Fagpersoner må ifølge Sætersdal, Dalen og Tangen (2008) arbeide med å reflektere over egen rolle, egne holdninger og egen praksis, og ha evne og vilje til å ta foreldrenes perspektiv. Glavin og Erdal (2007) skriver at i en dialog må de ulike parter ha selvinnsikt og erkjennelse for å få til et samarbeid. For å få til et godt samarbeid skriver Røkenes og Hanssen (2006) at fagpersonenes evne til innlevelse, forståelse og å vise empati og respekt, er betydningsfullt. De peker også på fagpersonenes varme og ekthet som person, og deres evne til å tilpasse handlingene til situasjonen og relasjonen, det vil si handle meningsfullt og hensiktsmessig i forhold til konteksten.

Davis (2000) tar frem gjensidig respekt som betydningsfullt i et samarbeid. Respekt handler ifølge Davis (2000) om å verdsette de mennesker man samarbeider med, behandle dem som viktige personer, lytte til både verbale og non-verbale utsagn og ikke nedvurdere dem. I et samarbeid trenger partene ikke å ha de samme ferdigheter, holdninger, kunnskaper eller være like. Det er summen av forskjellig viten, kunnskaper, egenskaper, holdninger og verdier hos de ulike samarbeidspartnere, som bidrar til utvikling av samarbeidet (Ravn, 1995). Bø (2002) skriver at foreldre og fagpersoner har ulike roller i samarbeidet, men at de begge er viktige. Begge parter må satse tid og krefter på samarbeidet, og være klar over at en selv er en vesentlig part. I samarbeidet er det viktig å formidle at andres kompetanse betyr noe og anerkjenne dette. I et samarbeid må begge parter føle at de gir noe, men også føle at de får noe tilbake, ellers går vedkommende trøtt (Bø, 2002).

Glavin og Erdal (2007) hevder at foreldremedvirkning er sentralt i alt arbeid med barnet. Samarbeid med foreldrene og mellom de kommunale instanser er en nødvendighet for å klare å tilrettelegge et tilbud til barnet, som ivaretar barnet og dets familie. Dette gjelder ifølge Sætersdal, Dalen og Tangen (2008) og Einang (2006) også ved overgangen fra barnehage til skole. Foreldrene må ha en sentral plass i arbeidet og anerkjennes som essensielle aktører i barnas liv. Foreldre er de nærmeste hjelpere, og de har rett til å få og å gi informasjon som vedrører barnet. Foreldrene er barnets viktigste ressurs (Sætersdal, Dalen og Tangen, 2008, Glavin og Erdal, 2007). Nordahl (2009) skriver at når fagpersoner samarbeider med foreldre er det viktig å forstå at det samarbeides om det mest dyrebare i foreldrenes liv, nemlig barnet, og at dette samtidig også gjør foreldrene sårbare. Ifølge Bø (2002) kreves omtanke og innsats fra alle aktører i samarbeidet ved overgangen. Når ulike instanser og personer samarbeider

med foreldre til et barn med nedsatt funksjonsevne er det av stor betydning, at fagfolk er bevisst at det er foreldrene som har det primære ansvar for barnet. Det offentlige har det sekundære ansvar (Glavin og Erdal, 2007). For å få samspillet til å fungerer til barnets beste er det viktig å være bevisst på at begge parter har stor kunnskap og mye informasjon som de må bidra med (Sagdahl, 2007).

Personale fra barnehage og skole er betydningsfulle parter i samarbeid ved overgangen. Ifølge Einang (2006) ser både barnehagen og skolen viktigheten av samarbeid, men noen ganger ser det ut til at de mangler en felles plattform for samarbeidet. De ulike aktører som samarbeider ved skolestart kan ha liten kjennskap til hverandres kompetanse. De kan ha forskjellig utgangspunkt, ulikt fokus, ulike roller og ulik forståelse av hensiktsmessige tiltak og dette kan føre til at forventningene spriker (NOU 2009:18, Kunnskapsdepartementet, 2009).

Nordahl (2009) skriver at foreldre anser at samarbeid mellom dem og fagpersoner har en verdi i seg selv. Når foreldre opplever gjensidig informasjon og dialog, kan de bli tryggere på hvordan barna har det, og derved kan det være lettere å ta opp problematiske saker.

Konflikter, mistriksel og uheldig utvikling både for miljøet og for enkeltpersoner, mener Bø (2002) kan bli resultatet hvis det ikke samarbeides. For at fagfolk og foreldre skal bli kjent og trygge på hverandre, må det være bredde i det de snakker om og gjør sammen. Det er viktig at forholdet blir så trygt at det kan tåle en konflikt. Samarbeid er toveis, nevner Pianta og Kraft-Sayre (2003), det betyr at aktørene både må gi og ta.

Ethvert samarbeid vil bli preget av de mennesker foreldrene møter. I forskningsresultater som Lundeby og Tøssebro (2009) presenterer, hevdes det at tjenestene er personavhengige. Om foreldre møter lærer, rektor, styrer, fysioterapeut eller andre i hjelpeapparatet, vil tjenesten de får avhenge mye av den enkelte person de møter. Dette gjelder både i de første møtene etter at de har fått beskjed om at det er noe uvanlig med barnet og opp gjennom hele oppveksten.

Tjenestene foreldrene og barna får vil dermed bli påvirket av den ansattes prioriteringer og opptreden. Dette gjelder også i forhold til barnehagen og skolen, hvor de som arbeider nærmest barnet kan ha stor betydning på godt og vondt (Lundeby og Tøssebro, 2006).

Forskning som Ytterhus og Tøssebro (2005) har foretatt viser at variasjonen i foreldrenes tilfredshet med skoletilbudet ofte kan forklares av individrelaterte forhold. Blant annet i hvilken grad de ansatte var lydhøre overfor foreldrene, opplevdes som kunnskapsrike, eller gjorde en aktiv innsats for å sikre barnas sosiale liv. Nevland (2010) uttrykker at godt

samarbeid med foreldre gir økt kvalitet på tjenester. Når foreldre får være med på å prege innhold og utformning av tilbudet som barnet skal ha, gir det mer fornøyde foreldre.

Samarbeidet mellom ulike fag og etater i det kommunale og statlig system stiller store krav til alle både med hensyn til tilrettelegging og samarbeid (Glavin og Erdal, 2007). Det ideelle samarbeid, hevder Ravn (1995), må bygges på at partnere i et aktivt fellesskap gir hverandre mulighet til å bruke det de er gode til, og å ta imot det de har bruk for. Tverrfaglig samarbeid kan være en mulighet til å fremme dette.

2.2.1 Tverrfaglig samarbeid

Ifølge Holmberg og Ekeberg (2009) er tverrfaglig samarbeid det samarbeid som foregår mellom fagpersoner med ulik faglig utdanningsbakgrunn. Tverrfaglig samarbeid er ikke et mål i seg selv, men en metode eller et middel til å nå de målene som er utarbeidet (Glavin og Erdal, 2007). Glavin og Erdal (2007) nevner at i det tverrfaglige samarbeid er viktig å være bevisst hvilke holdninger, erfaringer, kunnskaper og motivasjon de ulike aktører har, og hvordan de møter andre med denne kompetansen i samarbeidet. Dette vil kunne påvirke dialogen og kommunikasjonen.

For å skape god kvalitet på den hjelpen som barnet og familien blir tilbudt, nevner Glavin og Erdal (2007) at det er viktig med samarbeid mellom de ulike instanser som er involvert i barnet og familien. Løge, Bø, Omdal, Thorsen (2003) understreker at man må arbeide tverrfaglig for å lykkes med overgangen fra barnehage til skole, spesielt for barn med nedsatt funksjonsevne. I tverrfaglig samarbeid er det viktig å være klar over faktorer som kommer frem i forskningen.

I forskning som Dolva (2006) har foretatt om foreldre til barn med Downs syndrom, fremhever foreldrene holdninger, respekt og kommunikasjon som viktig for å lykkes i etableringen av et godt samarbeid med skolen. Andre viktige forutsetninger er gjensidig åpenhet, følelsen av å bli hørt som foreldre, og behovet for å føle seg trygget. Dette er i overensstemmelse med en studie som Tidemann-Andersen gjorde i 2002. Dolva (2006) uttrykker at det første møte med skolen kan være en emosjonell opplevelse for foreldrene. Dolva (2006) påpeker at foreldrene ønsker dialog og gjerne vil bidra til samarbeidet, men det kan være vanskelig hvis ikke foreldrene blir møtt med respekt for den kompetanse og kunnskap de har. Sætersdal, Dalen og Tangen (2008) skriver at senere års forskningsresultater

indikerer at foreldre fortsatt må jobbe og stå på for at barnet deres skal få et godt skoletilbud. Det vil si at forhold blir tilrettelagt, eller det blir satt i gang tiltak som barnet trenger på skolen.

I det tverrfaglige samarbeid mener Lauvås og Lauvås (2004) at det er viktig å få foreldrenes perspektiv og kompetanse inn. De har kunnskaper om barnet og dets situasjon, som er nyttig for å få et helhetsinntrykk for alle parter. Dette er også viktig for å få en felles forståelse av utfordringene og for at tiltakene kan være hensiktsmessige. Hvis foreldrenes kunnskaper brukes i arbeidet, kan det være med på å gi fagpersoner større kunnskapsgrunnlag før beslutninger tas (Glavin og Erdal, 2007). Davis (2000) mener foreldre ønsker å ha innflytelse på beslutninger i forhold til barnet, og at de må lyttes til og få komme frem med sin kompetanse om barnet. For å oppnå gode resultater er tverrfaglig samarbeid viktig, men det er en stor utfordring i å lykkes med et slikt samarbeid. Det krever åpen kommunikasjon om felles utfordringer mot et felles mål (Glavin og Erdal, 2007).

2.2.2 Felles forståelse og mål

Lassen (2004) uttrykker at en felles forståelse av situasjonen og det at alle forplikter seg til å jobbe mot et felles mål er en forutsetning for en god samarbeidsprosess. Ifølge Davis (2000) er det klokt å diskutere ulike fremgangsmåter for å nå felles mål, og å bevisstgjøre seg hvilke utfordringer det kan være i dette samarbeidet og i å nå målet. Det er også viktig å drøfte forventninger i oppstarten av et samarbeid. Samarbeidet må bygges på gjensidig anerkjennelse og likeverd, det betyr at alle må bidra ut fra ulike ståsteder, men med det felles mål at barnet skal få en god overgang fra barnehage til skole (Ask og Gorseth, 2004).

For å oppnå felles forståelse og mål må både foreldre og fagfolkene delta med hver sin kompetanse og forplikte seg til å delta. I et nært samarbeid understreker Davis (2000) at man må by på seg selv og sine kunnskaper, men også kunne lytte, vise forståelse og være åpen for andres meninger. Foreldre og fagfolk deltar i samarbeidet med ulik bakgrunn. Foreldre representerer den nære kjennskap til barnet i alle hverdagssituasjoner, og opparbeider seg etter hvert stor kompetanse på barnets styrker og vansker og hvordan dette kan arbeides med. Fagfolk er representert i samarbeidet på grunn av sin yrkeskompetanse (Glavin og Erdal, 2007). Foreldre og fagfolk har ofte ulike verdier, syn, egenskaper og kompetanse. Dette kan by på utfordringer i samarbeidet, men det er nyttig å betrakte hverandre som betydningsfulle og utfyllende i kommunikasjonen og samarbeidet for å nå det felles mål (Davis, 2000).

2.2.3 Kommunikasjon

“Kommunikasjon er essensen i alt samarbeid” (Glavin og Erdal, 2007, s. 66). For å få til et godt samarbeid må man ha kunnskap om og evne til kommunikasjon og dialog. Hvilke holdninger, erfaringer, kompetanse og motivasjon hver enkelt bringer med inn i samarbeidet, vil være med på å prege kommunikasjonen og dialogen (Glavin og Erdal, 2007). I mellommenneskelig samspill er det av betydning å handle ut fra bestemte verdier. Glavin og Erdal (2007) og Røkenes og Hanssen (2006) nevner respekt, åpenhet, redelighet og å anerkjenne ulikhet som viktige verdier i kommunikasjonen.

Det er mange faktorer som påvirker kommunikasjon. God kommunikasjon er avhengig av konteksten og om informasjons- og meningsformidlingen er virkningsfull. Hvorvidt atmosfæren er preget av tillit, trygghet, åpenhet eller ovenfra - og ned holdninger, er også med på å påvirke kommunikasjonen (Røkenes og Hanssen, 2006). Videre uttrykker Røkenes og Hanssen (2006) at en relasjon preget av tillit og trygghet er grunnleggende for å utvikle en god kommunikasjon. For å utvikle samarbeid må det være en kommunikasjonsform og dialog, som gir de ulike parter mulighet til å lære hverandre å kjenne, slik at alles kvaliteter kommer frem til bruk i det videre samarbeid (Ravn, 1995).

Når det kommuniseres handler det om å gjøre noe felles. Når foreldre og fagfolk kommuniserer, skapes, utveksles og avdekkes det meninger (Røkenes og Hanssen, 2006). Mørland (2007) skriver at kommunikasjon handler om at minst to likeverdige parter bringer frem sitt budskap og lytter aktivt til den andre. Når en kommunikasjonsprosess skal forstås hevder Røkenes og Hanssen (2006) at det både må ses på innholdet – hva er budskapet i det som formidles, og på samspillet i situasjonen. Når det foregår en kommunikasjon blir budskapet kodet og tolket. Koding kan skje gjennom måten informasjonen eller meddelelsen blir gitt på. Eksempelvis gjennom spørsmål, antydning, påstand, eller gjennom hvilke ord, kroppsspråk eller tonefall som blir brukt. Det skjer også en tolkning, denne skjer på bakgrunn av den som tolker sin forforståelse, og meningskonteksten. Koding og tolkning finner sted i sirkulære prosesser. Det vil si, foreldrene uttrykker seg på bakgrunn av tolkningen av fagpersonens utspill og fagpersonen handler med utgangspunkt i tolkningen av foreldrenes utspill. Dette danner rammen for nye handlinger og tolkninger hos alle aktører. Denne prosessen fortsetter i sirkel så lenge personer er kommunikasjonspartnere (Røkenes og Hanssen, 2006). (Se vedlegg 3). Mørland (2007) uttrykker at mottakeren må tolke informasjonen som kommer frem så godt som mulig og gi en hensiktsmessig og ærlig

respons. Mellommenneskelig kommunikasjon er en sammensatt prosess på flere nivåer. Informasjonsutveksling er bare en del av kommunikasjonsprosessen (Røkenes og Hanssen, 2006).

Hvis kommunikasjonen er preget av informasjonsflyt, og foreldrene blir lyttet til, tatt på alvor, og får svar på spørsmålene sine, kan det medvirke til å skape en god samhandling og bidra til trygghet. Dette kan føre til at foreldrene blir en aktiv og positiv samarbeidspartner (”Fra Eldst til yngst”, 2008). For at samarbeidets kvalitet skal bli god skriver Bø (2002) og Davis (2000) at kommunikasjonen og kontakten mellom partnerne må gå begge veier. Hvis foreldrene opplever et godt samarbeid og god kommunikasjon med de som arbeider med barnet, vil de enten via sin væremåte eller gjennom sin kommunikasjon formidle dette direkte eller indirekte til barnet. Dette mener Aukland (2010) og Bø (2002) er en fordel for barnet og vil gi ringvirkninger for barnet, og partene vil få oppleve at deres informasjon bidrar til utvikling.

Lauvås og Lauvås (2004) skriver at det er to forskjellige aspekter i kommunikasjonen. Det ene aspekt er innhold, som det alltid kommuniseres om. Det andre aspekt er relasjonen, som det sjeldent kommuniseres om. Dette handler om tillit, makt, hvordan partene møter, ser på, eller støtter hverandre. Relasjonen må være akseptert og avklart, for at fokuset kan være på innholdet.

2.2.4 Relasjoner

Samarbeid mellom mennesker er en dynamisk prosess, som utvikles i forholdet mellom de involverte aktører. Om man er interessert i det eller ikke, oppstår det relasjoner mellom deltakerne (Lauvås og Lauvås, 2004).

I utviklingen av en god relasjon hevder Røkenes og Hansen (2006) at det er tre forhold som har betydning, væremåte, empati og anerkjennelse. Væremåte handler om hvordan personene opptrer både fysisk og psykisk. Empati handler om innlevelse og innfølelse, om å forstå det den andre forstår og opplever, og ikke om å forklare opplevelsen. Det dreier seg om at fagpersonen har en innenfra empatisk holdning, slik at foreldre blir forstått, og ikke vurdert eller møtt med en utenfra forklaring på det de opplever. Røkenes og Hanssen (2006) mener at fagpersoner kan vise empati i en samtale ved å lytte, å forstå og å anerkjenne. En anerkjennende holdning skriver Røkenes og Hanssen (2006) kjennetegnes av at forskjeller kan tolereres, at det er respekt for ulikheter og at erfaringer kan deles. For å vise en

anerkjennende holdning må personene ha et åpent og akseptert forhold til seg selv. De må også ha evne til både nærhet og avstand til andre. Anerkjennelse er ikke bare enkelt, det forutsetter at aktørene kommuniserer forståelse, bekreftelse, åpenhet og avgrensning (Clausen, 1995).

Ifølge Ask og Gorseth (2004) er det tre faktorer å se på i en relasjon, personene, interaksjonen og relasjonen. Disse kan stå alene, men de er også avhenging av hverandre i samarbeidet. Hinde (1997) referert i Ask og Gorseth (2004) peker på at når man skal forklare hva en relasjon er, må man inkludere det som skjer inne i hver enkelt person i samspillet. I samarbeid med foreldre er det ikke uvesentlig for samarbeidet hvilke kognitive og affektive aspekter som er aktive eller passive hos partene. Når to eller flere aktører kommuniserer med hverandre, foregår det ifølge Hinde (1997) referert i Ask og Gorseth (2004) en interaksjon.

En relasjon dannes over tid som følge av gjentatte interaksjoner mellom foreldre og de ulike fagpersoner. Relasjonen er med andre ord en prosess (Ask og Gorseth, 2004). Hvis mennesker føler at de blir forstått, kan det skape tillit og trygghet, noe som kan føre til en opplevelse av tilknytning og troverdighet. Røkenes og Hanssen (2006) peker på at for å komme inn i en god samhandlingssirkel med rom for utvikling og endring må fagpersonens handlinger bidra til å styrke relasjonen. Hvis dette ikke skjer kan det bli dannet en negativ samhandlingssirkel. Dette kan føre til avstand, negative følelser og manglende forståelse for den andre, noe som gir et dårlig grunnlag for samarbeid. Ask og Gorseth (2004) skriver at når en ser på relasjonen som en del av en større helhet, må det også ses på at helheten har noe å si for utviklingen av relasjonen. Miljø og relasjoner påvirker hverandre, samtidig som personene i relasjonen påvirker hverandre. I tillegg er det også indre prosesser hos hver enkelt som virker på relasjonen. Relasjonen er dynamisk, det foregår en utvikling hele tiden (Ask og Gorseth, 2004). Gode relasjoner og samarbeid er ikke fri for konflikter eller uenigheter, men hvis det er god kommunikasjon og felles forståelse og mål er avklart kan uenigheter løses (Pianta og Kraft-Sayre, 2003, Bø, 2002).

Ifølge Røkenes og Hanssen (2006) er relasjonen viktigere enn det som konkret blir gjort og sagt i et samarbeidsforhold. Det som fagpersonen gjør og sier, blir av foreldrene tolket ut fra relasjonen de to har. Hvis fagpersonen sier noe urovekkende i et møte med foreldre, kan dette bli oppfattet som en form for omsorg hvis det er en trygg relasjon mellom foreldre og fagpersonen. Hvis de samme kommentarer hadde kommet i en relasjon, som er ikke er så god, kunne dette oppleves som en avvisning. Røkenes og Hanssen (2006) referer til en

brukerundersøkelse om hva brukere nevner som betydningsfullt i møtet med fagpersoner, her fremheves relasjonen som sentral.

Hvis en relasjon er trygg og stabil, vil partene lettere kunne ta opp ulike saker og hendelser og være konfronterende. I en trygg og stabil relasjon har partene større handlingsrom overfor hverandre (Røkenes og Hanssen, 2006). Nordahl (2009) skriver at samarbeid handler om kvaliteten på relasjonen og formen på interaksjonen mellom foreldre og fagfolk. For å utvikle en god relasjon og interaksjon, er gjensidig anerkjennelse og tillit påkrevet.

2.2.5 Tillit

”Tillit er noe vi får eller gjør oss fortjent til gjennom måten vi forholder oss til andre” Skjervheim (1996) referert i (Nordahl, 2009 s. 132). Tillit er ikke noe fagpersoner eller foreldre kan kreve, det må opparbeides. Ravn (1995) skriver at tillit dreier seg om forutsigbarhet, sikkerhet og trygghet i forhold til hva andre gjør i samarbeidet. Tillit forutsetter godt kjennskap til hverandre, det handler om at andre gjør det som forventes, og derved kan det utvikles en følelse av trygghet og forvisning om at saker blir gjort. Ask og Gorseth (2004) uttrykker at tillit utvikles gjennom felles erfaringer. Disse erfaringer dannes på bakgrunn av det aktørene har snakket sammen om, og fått til sammen. Dette gjør at deltakerne blir godt kjente, noe som kan medføre at aktørene forstår hverandre selv om situasjonen er uklar. For å oppnå tillit må det være en dialog i relasjonen. Denne bygges på respekt, aksept og anerkjennelse av hverandres forskjellige perspektiver, uavhengig av hvilke kunnskap, ferdigheter, forventninger og forståelse den enkelte har (Galvin og Erdal, 2007). Er relasjonen basert på tillit, påpeker Ravn (1995), er det aktørenes ulikheter som gjør samarbeidet givende.

Røkenes og Hanssen (2006) skriver at trygghet og tillit kan utvikles ved at fagpersonen lytter til foreldrene, møter dem med forståelse, informerer dem og trekker de med som aktive og ansvarlige. Samtidig må fagpersonen være handlekraftig når det trengs og kunne ta beslutninger. Røkenes og Hanssen (2006) hevder at hvis fagfolk har personlig trygghet, kan dette gjøre det lettere for andre å være åpne og være seg selv, hvilket kan bidra til en tryggere og bedre relasjon. Er de som samarbeider trygge på hverandre, kan det være enklere å forstå hverandre. Når aktørene forstår hverandre handler man mer hensiktsmessig overfor den andre.

Hvis man har tillit til hverandre, mener Clausen (1988) at det er mulig å stille krav, gi kritikk og løse konflikter. Tillit medfører at det kan bli enklere å ta opp vanskelige saker og å møte kritikk uten forsvarsholdning. Uten tillit blir det lett beskyldninger, forklaringer eller kritikk (Bø, 2002). Det er ofte i oppstartsfasen av et samarbeid at det oppstår tillit eller mistillit. Hvordan samarbeid utvikles i etableringsfasen vil senere kunne prege det videre samarbeid mellom foreldre og fagpersoner (Clausen, 1995). I arbeidet med å etablere tillit kan informasjonsutveksling være av stor betydning.

2.2.6 Informasjon

Informasjonsutveksling er nødvendig for at fagpersoner og foreldre skal få innsikt i og utvikle kompetanse i forhold til barnets behov for tilrettelegging, og for å få til et godt samarbeid. Informasjonsutveksling må naturligvis gå begge veier, fra foreldre til barnehage, skole eller andre aktører og motsatt (Nordahl, 2009, Bø, 2002). At foreldre er informerte kan gi trygghet for dem og dette kan medvirke til å trygge barnet, noe som igjen kan påvirke samarbeidet (Madland, 2010).

Barnehagen er en viktig arena både for barna med funksjonsnedsettelse og deres foreldre. I barnehagen er det et naturlig samarbeid i bringe- og hentesituasjoner hvor det utveksles informasjon og uformell prat. Så lenge barnet går i barnehage leverer og henter foreldrene oftest barna hver dag. Når barnet begynner på skolen erfarer foreldre ofte at kontakten blir endret. Kontakten blir kanskje redusert til møter, konferansetimer, e-poster, meldingsbok eller sosiale tilstillinger på skolen, særlig når barnet ikke går på skolen i nærmiljøet. For mange foreldre resulterer dette i en begrenset mulighet til å få informasjon og følge med i opplegget for barnet sitt (Aukland, 2010). Gjennom den daglige kontakten med foreldrene har personalet i barnehagen mulighet til å støtte, informere og veilede foreldrene (Ask og Gorseth, 2004). I forskning som Tøssebro og Lundeby (2006) har foretatt i forhold til barn med funksjonsnedsettelse uttaler foreldre seg positivt om barnehagene og samarbeidet med dem. I hverdagen ser det ut til at barnehagene er en solid støtte for foreldrene. Sagbakken (1995) referert i Ask og Gorseth (2004) skriver at barnehagen tradisjonelt har vært mer opptatt av å samarbeide med foreldrene enn skolen har vært. Bø (2002) hevder at skolens samarbeid med foreldrene tradisjonelt sett har vært å gi informasjon til foreldrene. Dolva (2006) skriver at skolen ikke har samme tradisjon for kontakt som i barnehagen. Foreldre har fortsatt behov for kommunikasjon og kommer med flere forslag som kan utgjøre en del av

samarbeidet, som ukeplan, kontaktbok, telefon, mail, møter av ulike slag eller individuell plan. Nordahl (2009) har gjort en undersøkelse om samarbeid mellom hjem og skole. I denne kommer det frem at når barn har problemer med læring, har foreldre behov for mer og utdypende informasjon fra skolen.

Noen av problemene som foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne står overfor er å få informasjon om offentlige ordninger og hjelpetiltak. Foreldre må ofte gå mange runder for å finne frem i systemet og få ordninger iverksatt, fordi tjenesteapparatet er ganske oppdelt (Lundeby og Tøssebro, 2006). Det er derfor viktig med informasjonsflyt i overgangsfasen (Dølva, 2006). Løge, Bø, Omdal og Thorsen (2003) nevner at både flyten av informasjon og etablering av kontakt, er av stor betydning i samarbeidet. Hvilken informasjonsform det velges vil kunne få betydning for relasjonen mellom de ulike parter og for det videre samarbeid. Om det legges opp til at foreldrene skal være aktive eller passive samarbeidspartnere, om det er enighet om hva det skal samarbeides om, eller om informasjonen som kommer frem brukes hensiktsmessig. Dette sier noe om holdningene til de ulike aktører i samarbeidet (Glavin og Erdal, 2007).

2.2.7 Holdninger

I et samarbeid er det viktig med gode holdninger, men holdningene er ikke nyttige hvis de ikke kommer til uttrykk i samarbeidet. Det er av betydning å reflektere over hvilke holdninger som utvises overfor dem det skal samarbeides med (Lassen, 2004). Moen og Svendsen (2007) hevder at fagpersoner bør tenke over hvilke holdninger og synspunkter de bringer videre til foreldrene, om skolen, da det vil ha betydning for det videre samarbeid.

Fagfolk bør ifølge Røkenes og Hanssen (2006) møte dem de skal samarbeid med på en måte som medvirker til å skape trygghet, tillit, respekt, anerkjennelse og åpenhet. Foreldre må få oppleve mulighet til medvirkning gjennom å bli lyttet til, å bli forstått og gjensidig informasjon. Foreldrenes opplevelse av situasjonen kan ha sammenheng med hvordan de møtes av fagpersoner (Bø, 2002). I samhandling er det viktig å gi hverandre oppmuntring og støtte, slik at troen på seg selv og engasjementet blir styrket. Lassen (2004) skriver at det handler om myndiggjøring eller empowerment, noe som også er i tråd med Bronfenbrenner (1979).

I samarbeid er det viktig å lytte aktivt til det som sies, dette kan gjøres med en spørrende og undrende holdning (Glavin og Erdal, 2007). Dette kan både være med på å hindre forsvarsholdninger og det kan formidle at en ikke vet alt eller at forhold må undersøkes. Når fagpersoner har en spørrende holdning kan det fremme dialogen skriver Bø (2002), noe som igjen vil være med å utvikle samarbeidet. Samtidig må fagpersoner ha en løsningsorientert holdning i samarbeidet.

Tidemann-Andersen (2006) skriver at forskning viser at det er betydningsfullt for samarbeidet hvordan skolen møter foreldre første gang. Det første møte mellom skole og foreldre kan bety mye for det senere samarbeidet. Dette avhenger av om foreldrene blir møtt med en positiv eller negativ innstilling. Foreldre som ikke opplever å bli sett eller hørt, eller blir møtt av en rektor som tar frem begrensninger fremfor muligheter, er gjennomgående urolige i samarbeidet med skolen. Løge, Bø, Omdal, Thorsen (2003) uttrykker at når foreldre blir ønsket velkommen, er de mer positive og åpne til samarbeidet.

Lundeby og Tøssebro (2006) skriver at i et samarbeid handler det også om klimaet mellom de som samarbeider, den enkeltes engasjement, om vilkårlighet og usikkerhet, om gjentakelse, om gode med- og motspillere. Når det handler om samarbeid mellom foreldre og ansatte i tjenesteapparatet vil det være asymmetri i forholdet, ansatte er i lønnet arbeidet og representerer et tjenesteapparat, mens foreldre representerer barnet.

2.2.8 Asymmetrisk forhold

Samarbeidsrelasjoner kan være symmetriske, asymmetriske eller komplementære. I symmetriske relasjoner er aktørene opptatt av jevnbyrdighet. I asymmetriske relasjoner mellom fagpersoner og foreldre handler det om relasjoner mellom profesjonell og ikke profesjonell kompetanse. Fagpersonen er til stede på grunn av sin profesjon, mens foreldre alltid vil være foreldre, uansett hvilken jobb de har. Relasjonen blir asymmetrisk fordi fagpersonen arbeider i et system eller organisasjon, som har sine føringer for samarbeid, og ulike prinsipper, verdier, normer, lover og regler. Dermed blir det makt i relasjonen selv om det ikke føles slik i det enkelte samarbeid. Fagpersonen er den som har makt i relasjonen og som har overordnet ansvar for kvaliteten i relasjonen. Det er likevel ikke alt som påhviler fagpersonens skuldre, siden det er voksne mennesker som samarbeider (Jensen og Jensen, 2007). Komplementære relasjoner handler om motsetninger og ulikheter. I disse relasjonene har partene ofte forskjellige roller og funksjoner. Foreldre som er eksperter på eget barn og

dets situasjonen, og fagpersoner som har den faglige kunnskap. Relasjonene vil stadig skifte mellom den ene eller andre relasjon (Røkenes og Hanssen, 2006).

Ravn (1995) vurderer tillit ved siden av makt som vesentlige for kvaliteten i samarbeidet. Hun mener makt ikke trenger å være noe negativt, hvis det til enhver tid er bevissthet om hvordan makten påvirker forholdet mellom de som samarbeider. Det avhenger i stor grad av om bestemmelsene tas av den ene part hver gang, om det veksles på å ta avgjørelser, eller om det samarbeides for å komme frem til løsninger. I et samarbeid med foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne er alt ovenstående viktig, men det er også viktig å være oppmerksom på at foreldre kan være i sorg.

2.2.9 Sorg

Ved overgangen fra barnehage til skole, skal barnet inn i en ny setting og foreldrene skal forholde seg til flere eller andre fagpersoner og et annet system enn de tidligere har gjort. I en slik prosess kan foreldrene være sårbare og ulike reaksjoner som sorg vil kunne forekomme (Clausen, 1995).

Sorg er knyttet til atskillelse eller tap av noe verdifullt. Sorg oppfattes som et allment menneskelig reaksjonsberedskap, som utløses ved tap av noe verdifullt. Faktorer i situasjonen eller i personen kan fremme eller utsette sorgprosessen. Sorg er ikke noen sykdom, det er en normal psykisk reaksjon, som bearbeides over tid. Sorgreaksjoner er individuelle. Noen reagerer ikke med sorg etter tap. Fravær av sorgreaksjoner trenger ikke være problematisk, men kan være det (Clausen og Eck, 1996).

Mange foreldre får sjokk når de finner ut eller får vite, at deres barn har en funksjonsvanske (Fyhr, 2002). Andre foreldre erkjenner trinnvis at barnet vil få vanskeligheter gjennom livet, noen vil kanskje få sorgreaksjoner etter hvert. Sorgreaksjoner eller fravær av disse kan ha sammenheng med når funksjonsvansken ble oppdaget, av hvem, hvordan informasjonen og kommunikasjonen om funksjonsvansken har vært og samspillet og situasjonen i familien (Tøssebro og Lundebj, 2006). Sorg kan komme til uttrykk når som helst. For foreldrene til barn med nedsatt funksjonsevne vil den kanskje være knyttet til milepæler i barnets liv eller når konsekvensene av barnets funksjonsvansker blir tydelig for foreldrene. Dette kan skje ved overgang fra barnehage til skole, eller i møte med jevnaldrende funksjonsfriske barn (Fyhr, 2002, Clausen og Eck, 1996). Foreldre finner i de fleste tilfelle en måte å klare hverdagen på,

slik at sorgen forsvinner fra overflaten, men den kan tidsvis vende tilbake. Hvis sorgen er fremtredende eller fornektet hos foreldrene, vil den kunne påvirke samspillet med andre mennesker (Fyhr, 2002).

Når foreldre og fagpersoner samarbeider om barnets overgang fra barnehage til skole er det viktig for fagpersoner å være klar over ovenstående og kunne støtte foreldrene, samtidig som fokuset skal være på barnet og samarbeidet (Clausen, 1995). I samarbeidet er tilretteleggingen av tilbudet til barnet en vesentlig del av innholdet (Fra Eldst til yngst, 2008).

2.3 Tilrettelegging

Når et barn med nedsatt funksjonsevne skal begynne på skolen krever dette samarbeid mellom de involverte parter. Samarbeidet må begynne en periode før skolestart (Pianta og Kraft-Sayre, 2003). De fleste foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne er ifølge Lundeby (2006) aktive deltakere i planleggingen av skoletilbudet ved skolestart. Det er et omfattende arbeid som må være på plass før barnet starter på skolen. Det kan handle om å tilrettelegge det fysiske miljø, tilgjengelighet, ombygning eller tekniske hjelpemidler. Det pedagogiske opplegg er viktig. Likeledes er innhenting av kompetanse om det enkelte barns behov, pedagogiske ressurser, eller praktisk hjelp. Skolen skal være et trygt sted for læring og utvikling (Mørland, 2007, Lundeby, 2006).

En av utfordringene er å klargjøre så tidlig som mulig hvem som skal ha ansvaret for barnet i skolen og på skolefritidsordningen (Fra Eldst til yngst, 2008). Aukland (2010) skriver at i tiden før overgang fra barnehage til skole er det viktig at barnet besøker skolen, og får treffe lærer og andre barn flere ganger. Videre kan det være nyttig at barnet har vært i klasserommet og besøkt skolefritidsordningen. Hvis barnet har støttepedagog i barnehagen, bør det vurderes om den person kan være med når barnet begynner i skolen. Skolen må også gjerne besøke barnet i barnehagen, slik at de blir kjent med barnet i sine kjente omgivelser og får informasjon om hvordan det arbeides med barnet i barnehagen (Dolva, 2006).

Forskning som Lundeby og Tøssebro (2006) har gjort viser at flere foreldre har opplevd at forhold som de trodde var avklart på forhånd likevel ikke var forberedt og klart til skolestart. Noen av foreldrene var heller ikke blitt informert underveis, når det som var planlagt ikke var blitt gjennomført. Flertallet i undersøkelsen har imidlertid opplevd en positiv, konstruktiv dialog og at forholdene i stor grad var tilpasset da barnet startet på skolen. Foreldrene som

opplever at samarbeidet med skolen fungerer godt, erfarer fortsatt tidkrevende møter og at de må følge med for å se etter at tilbudet til barnet ikke blir dårligere.

Lundeby og Tøssebro (2006) påpeker at foreldre og skole kan ha ulike oppfatninger av barnets behov, hva som er det beste tilbud til barnet og hvordan det skal arbeides med barnet. Det er viktig å tilrettelegge et tilbud som gir barnet trivsel og mestring, både faglig og sosialt. De største konfliktene mellom skole og foreldre oppstår i synet på hvordan dette skal løses. I dette arbeid er bruk av hverandres kompetanse en betydelig del av samarbeidet (Glavin og Erdal, 2007).

2.3.1 Kompetanse

I et samarbeid som har som mål å tilrettelegge for en god overgang for barnet er det viktig å huske på at aktørene har ulik kompetanse. Foreldrene vet mest om barnets tidligere liv – egenart, utvikling og om tiden utenfor institusjonene. Foreldre har også en følelsemessig tilknytning til barnet, som det må tas hensyn til. Fagpersoner som har den daglige kontakten med barnet i institusjonen, vet mye om barnets adferd og erfaringer der. I tillegg har de utdanning eller erfaring som kvalifiserer dem til dette arbeid. I et samarbeid trengs begge parter innsikt for å gi barnet et godt tilbud, både foreldre og fagpersoner må være bevisst på at de begge har delkompetanse på barnet (Bø, 2002, Glavin og Erdal, 2007). Bø (2002) påpeker at begge parter må være likeverdige, men at det er en vei å gå før det er likeverdighet i praksis. Hvis fagpersoner bruker og anerkjenner foreldrenes kompetanse, vil foreldrene ifølge Bø (2002) kunne erfare at deres engasjement betyr noe. Videre hevder Bø (2002) at foreldre opplever barnehagen eller skolen som en god støtte, dersom barnet trives og utvikler seg der. Foreldrene vil da få overskudd som de kan bruke i andre sammenhenger. Bø (2002) skriver at det er en lettelse i foreldrenes hverdag, hvis de opplever å bli møtt av engasjerte, positive mennesker, et sted hvor innholdet er interessant og at det er ressurser. Alt arbeid som fagfolk gjør som fører til et bedre tilbud til barna, er også en støtte til foreldrene, noe som igjen blir en styrke for barnet. Institusjoner har dermed en direkte virkning på barna og en indirekte påvirkning på foreldre.

Lundeby (2006) skriver at noen rektorer i første møte med foreldre velger å informere om hvor lite ressurser skolen har tilgjengelig, og hvor lite undervisning skolen vil være i stand til å gi barnet. Det er ulikt om foreldre opplever dette som et press eller et råd om å søke en annen type skole.

Fylling og Sandvin (1999) referert i Lundeby og Tøssebro (2006) hevder at den mest vanlige klage i møtet med skolen er at foreldre ikke blir hørt og tatt på alvor. Dette er i tråd med Read (2000) referert i Lundeby og Tøssebro (2006), som nevner at fagpersoner noen ganger ikke respekterer foreldrenes kunnskap om eget barn. Av og til kan det være en fordel for foreldrene å ha allierte i andre deler av hjelpeapparatet, da det har vist seg at ulike fagpersoner lytter mer til andre fagpersoner enn til foreldrene (Lundeby og Tøssebro, 2006). I undersøkelsen til Lundeby og Tøssebro (2006) kommer det frem at når samarbeidet er godt arbeides det tverrfaglig med planlegging av overgangen. Det hender at skoler ikke involverer andre instanser i overgangen, og noen ganger brukes heller ikke barnehagens kunnskap om barnet. Dolva (2006) sin forskning viser at foreldrene er samstemte i at skolen må verdsette barnehagens kunnskap og kompetanse høyere. For å få dette til må det være kontakt og møter med skolen, gjerne med flere fra skolen deriblant alltid rektor. Det må være samarbeidsmøter med barnehagen og skolen, hvor informasjon om barnet blir utvekslet og behovet for kompetanse blir diskutert.

Forskning som Lundeby og Tøssebro (2006) har foretatt viser at grad og type av nedsatt funksjonsevne ser ut til å spille en rolle når det gjelder foreldrenes opplevelse av møtene. Foreldrene som har erfart en god dialog og som er tilfredse med samarbeidet, har barn med ulike funksjonsnedsettelse, både fysiske og kognitive vansker. Dette utgjør altså en stor og uensartet gruppe. Blant de som har erfart samarbeidet mer problematisk dreier det seg om barn der lærevansker spiller en stor rolle, barn med utelukkende fysiske funksjonsvansker er fraværende. Det handler ofte om problemer med å tilrettelegge et tilbud som barnet trives i og som gir mulighet til å oppleve faglig og sosial mestring. Løge, Bø, Omdal og Thorsen (2003) skriver at Inga Anderson i et forskningsarbeid i 2003 har funnet ut at det er foreldre til barn med lærevansker og sosiale vansker, som opplever at samarbeidet med lærerne fungerer dårligst.

Johansen (2008) skriver at det er av betydning at foreldrene har system- og handlingskompetanse hvis barnet skal få individorienterte løsninger. Foreldrene må vite noe hvilke rettigheter barnet har krav på og de må ha overskudd til å samarbeide med tjenesteapparatet. I samarbeidet ved overgangen til skolen kan tidsperspektivet for når tilretteleggingen begynner også ha noe å si for tilbudet barnet vil få på skolen.

2.3.2 Tidsperspektivet

Når et barn med nedsatt funksjonsevne skal begynne på skolen må arbeidet med å legge til rette for en god overgang fra barnehage til skole, og samarbeidet mellom foreldre, barnehage, skole og andre aktører begynne i god tid før barnets skolestart (Rammeplan, 2006). I en undersøkelse som Dolva (2006) har gjort omkring skolestart for barn med Downs syndrom kommer det frem at de fleste foreldre i undersøkelsen mener at planleggingen bør starte et år før skolestart. Det er allikevel stor variasjon i svarene, alt fra et halvt år og til to et halvt år før skolestart, avhengig av hvilken type av forberedelse som er påkrevd (Dolva, 2006). Aukland (2010) skriver at samarbeidet mellom foreldre og skole med fordel kan begynne minst et år før skolestart. I en undersøkelse som Lundeby (2006) har foretatt, skriver hun at cirka en tredjedel av foreldrene i undersøkelsen hadde begynt samarbeidet med skolen et år før skolestart. Mens kun cirka en fjerdedel av foreldrene ikke hadde startet samarbeidet før et halvår før barnet skulle begynne på skole.

3 Metode

I dette kapitelet blir det gjort rede for gjennomføringen av undersøkelsen. Det blir gitt beskrivelse og begrunnelse for valg av vitenskapsteoretisk tilnærming og forskningsintervju som metode. Videre blir min forforståelse forklart og utvalget presentert. Deretter blir arbeidet med og gjennomføring av intervjuene og refleksjoner rundt dette beskrevet. Det redegjøres for transkriberingen og analyseprosessen blir beskrevet. Videre drøftes oppgavens reliabilitet og validitet. Til slutt blir etiske betraktninger og et kritisk blikk på egen rolle som forsker presentert.

3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Hermeneutikk, som betyr ”læren om tolkning”, danner ifølge Dalen (2008) et vitenskapsteoretisk grunnlag for kvalitativ forsknings sterke vekt på forståelse og fortolkning. Ved tolkning av tekster vektlegges et dypere meningsinnhold enn det som direkte fremstår. Dette kan forklares som en vekselvirkning mellom helhet og del, hvor den enkelte del kun kan forstås ut fra helheten, samtidig som helheten kun kan forstås ut fra den enkelte del (Befring, 2007). Denne prosessen beskrives som den hermeneutiske spiral. Dalen (2008) skriver at den hermeneutiske spiralen handler om samspill mellom tekst, forskeren og forskerens forforståelse. Det finnes ikke noe presist utgangspunkt eller sluttpunkt. For hver omdreining forskeren foretar i spiralen oppnås det en større forståelse av teksten. Det har vært viktig å få tak i informantenes meninger, tanker og refleksjoner i forhold til samarbeid. Dette betyr å forstå og tolke meningen bak det som er sagt og skrevet. Oppgaven er etterstrevd basert på en hermeneutisk forståelse i forhold til forskningsprosessen som helhet.

I forskningssammenheng skilles det mellom induktive og deduktive opplegg. Utgangspunktet for induktiv metode er at data brukes til teoriutvikling. Deduktiv metode går den andre veien, fra teori som undersøkes gjennom data som innsamles og analyseres. Ingen av metodene kan i dag forsvares å brukes i rendyrket form i praktisk forskning (Befring, 2007). I hele forskningsprosessen har jeg arbeidet både induktivt og deduktivt. Det vil si at det ble lest forskjellig relevant teori om temaet og på grunnlag av dette ble intervjuguiden utarbeidet. I intervjuene var målet å få tak i informantens subjektive opplevelser, erfaringer, meninger og tanker omkring samarbeid ved overgang fra barnehage til skole for å se dette i en større helhet. Etter intervjuene ble det arbeidet med å finne forståelse og mening i hva informantene

hadde formidlet. Etter hvert ble mer relevant og ulik teori lest. Arbeidet med oppgaven har vært en vekslings mellom teori og data.

3.2 Kvalitativ tilnærming

Det interessante og sentrale i undersøkelsen er å få tak i informantens synspunkter på, og forståelse av fenomenet samarbeid. Dalen (2008) og Kvale og Brinkmann (2009) uttrykker at kvalitativ metode har som mål å skaffe forståelse, informasjon og viten om hvordan informanten har erfart og oppfattet forskjellige hendelser. For eksempel samarbeidet ved overgangen fra barnehage til skole. Befring (2007) skriver at for å få tak i informantens betraktninger og erfaringer må forskeren møte dem. Videre mener Befring (2007) at i kvalitativ forskning er det informantens meninger, holdninger, forståelse og opplevelser som er i fokus. Som forsker må man fokusere på meningen i det informanten sier, og prøve å legge bort egen forforståelse (Kvale og Brinkmann, 2009).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er forskeren selv det viktigste redskapet i kvalitative forskningsintervjuer i form av sin kunnskap og personlig fremtreden. Samspillet mellom informanten og forskeren står også sentralt i dette. Interaksjonen mellom informanten og forskeren er også med å påvirke rekkefølgen av spørsmål, spørsmålsform og oppfølgingsspørsmål.

3.3 Valg av intervju som metode

Når en forsker vil forstå hvordan mennesker forstår verden, er intervjuer godt egnet. Informanten kan beskrive både sitt perspektiv og sine erfaringer på fenomenet som studeres (Kvale og Brinkmann, 2009).

Forskningsintervju baseres på en dagligdags samtale, der det er utarbeidet en intervjuguide som er inndelt i temaer som samtalen er fokusert på. Dette kaller Dalen (2008) semistrukturert intervjuform. Under hvert tema er det åpne spørsmål som det er mulig for informanten å svare utdypende på. Informanten vil da ha mulighet for å beskrive med egne ord, og få frem sine erfaringer, meninger og synspunkter i forhold til temaet. Samtidig er det mulig for forskeren å stille oppfølgingsspørsmål. Ved bruk av semistrukturert intervju med intervjuguide med fastsatte temaer, er det mulig å gjøre forandringer underveies (Kvale og Brinkmann, 2009).

Dalen (2008) uttrykker at intervjuer også gir forskeren mulighet til å observere det non-verbale, noe som kan ha en analytisk verdi.

I kvalitative intervjuer har forskeren satt opp bestemte temaer på forhånd. Som leder av intervjuet bestemmer forskeren når og hvilke oppfølgingsspørsmål som skal brukes. Det er derfor viktig å huske på at dette er ulikt en vanlig samtale mellom likeverdige deltakere (Kvale og Brinkmann, 2009).

Kvale og Brinkmann (2009) mener at det kvalitative intervju bør inneholde både faktaspørsmål og meningsspørsmål. For å få utdypet svaret kan meningsspørsmål som "Føler du at du ble hørt?" brukes som oppfølgingsspørsmål til faktaspørsmål.

Kvale og Brinkmann (2009) hevder at for å få til et utbytterikt intervju, må forskeren ha kunnskap om temaet som berøres, ha ferdigheter i å stille spørsmål som får dybde i svarene, og språklig sensitivitet.

3.4 Forforståelse

I hele forskningsprosessen er forskerens forforståelse av stor betydning. Dalen (2008) hevder at all forståelse er preget av forforståelsen. Dette dreier seg om erfaringer, meninger, oppfatninger og faglige begreper forskeren på forhånd har i forhold til det fenomenet som studeres. Oppfatningen av hva en person sier eller gjør, vil være preget av forforståelse. Forforståelsen er viktig å være seg bevisst for senere forståelse og tolkning (Dalen, 2008). På bakgrunn av forforståelse utvikler det seg en forståelse. Ifølge Wormnæs (2009) er det av betydning å tydeliggjøre denne forforståelsen best mulig. Når forskeren gir andre personer innblikk i sine tanker, oppfatninger eller meninger om det fenomenet som studeres, synliggjøres forskerens forforståelse. Forskeren må være bevisst på erfaringsgrunnlaget sitt som forsker og hvordan vedkommende forholder seg til dette, da det vil berøre erfaringer og fornemmelser i intervjusituasjonen og tolkningen i ettertid.

Min forforståelse har jeg tilegnet meg gjennom utdanning og lesing av teori om temaet som studeres. Forforståelsen vil være preget av tidligere praksis, yrkeserfaring og kjennskap til området som utforskes. Det kan ikke unngås at forforståelsen vil prege forståelsen og tolkningen. Forskeren må hele tiden arbeide med bevisstgjøring av forforståelsen, og prøve å

få en forståelse av informantenes utsagn som kan utvide horisonten og gi nye forståelsesmåter.

Min forforståelse av samarbeid ved overgangen fra barnehage til skole, er at samarbeidet til en viss grad kan være avhengig av ledelsen hos de ulike instanser som samarbeider. Erfaringer tilsier at holdninger hos de personer som samarbeider i forbindelse med skolestart og hva fokuset hos de enkelte aktører er, vil kunne påvirke samarbeidet. Samarbeidet ved overgangen kan lett bli personavhengig. Det kan handle om kommunikasjonsevner, informasjonsrutiner, relasjoner, holdninger og interesse i å løse utfordringene. Det første møte med nye samarbeidspartnere kan bli et viktig møte for det fremtidige samarbeid. Mine erfaringer er at hvor langt foreldrene er kommet i prosessen med å akseptere at de har et barn med nedsatt funksjonsevne kan påvirke samarbeidet. En overgang vil ofte minne foreldre på, at deres barn har en eller flere vansker. Det handler også om foreldrenes erfaringer med samarbeid med ulike instanser. Foreldrenes holdninger og væremåte vil kunne virke inn på samarbeidet. Min oppfatning er at hvis det går bra med barnet og barnet er fornøyd i barnehagen eller på skolen, vil det kunne påvirke samarbeidet positivt. I motsatt fall hvor det ikke går så bra med barnet, vil det kunne påvirke samarbeidet negativt. Erfaringer sier meg at samarbeid må bygges på tillit, gjennom informasjon, kommunikasjon og relasjoner. I mitt arbeid som forsker har jeg etterstrevd bevissthet på hvordan denne forforståelsen berører meg. At jeg har hatt nærhet til problematikken omkring overgang og samarbeid gjennom arbeidet mitt, og hvordan dette vil kunne berøre hele forskningsprosessen både positivt og negativt. Samtidig er forståelse en kontinuerlig prosess. I arbeid med forskning og tolkning vil forskeren også underveis kunne bli påvirket og endre syn på tidligere oppfatninger (Kvale og Brinkmann, 2009).

3.5 Utvalg

Når det handler om kvalitative intervju er valg av informanter viktig. Dalen (2008) skriver at gjennomføring av intervjuene og bearbeidingen er en prosess som tar tid. Derfor bør antallet informanter ikke være for stort. Intervjumaterialet som forskeren har, må være av en slik kvalitet at det gir passe grunnlag for tolkning og analyse. Målet mitt var å få tak i seks informanter, hvorav en skulle være informant ved prøveintervju. Dette er ansett som rimelig å bearbeide innenfor den gitte tidsramme og det vil være nok til å forta en studie.

3.5.1 Kriterier for utvalg av informanter

I utgangspunktet var kriteriene at informantene skulle være foreldre til barn med Fragilt X syndrom, i alderen 6 - 9 år. Foreldrene skulle ha erfaring med overgang fra barnehage til skole. Barna kunne gå enten i vanlig klasse eller spesialklasse. Informantene skulle bo på Østlandet. Det viste seg imidlertid at det var få barn med Fragilt X syndrom i den aldersgruppe på Østlandet. Grunnen til at Fragilt X syndrom ble valgt var at det finnes lite forskning på denne gruppen fra før. Fokuset skulle da ha vært på selve overgangen fra barnehage til skole for denne gruppe.

Da det ble klart at det ikke var nok aktuelle informanter i overstående gruppe, ble informantgruppen utvidet til å omfatte foreldre til barn med utviklingshemning i samme aldersgruppe og med samme bostedstilhørighet. Utvidelsen av informantgruppen ga respons, men fortsatt ikke nok til at det kunne bli passe stort utvalg.

Informantgruppen ble utvidet en gang til. Nå til foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne, som hadde erfaring med overgang fra barnehage til skole, i samme aldersgruppe og med samme bostedstilhørighet. Utvidelsen ga tilbakemeldinger fra flere foreldre som var interesserte. Nedsatt funksjonsevne ble valgt fordi det dekker barn med vansker enten fysisk, psykisk, kognitivt, språklig eller sosialt. Hvilket i utgangspunktet gjelder atskillige barn og familier, så det var mange som kunne være aktuelle informanter.

Kriteriene for å være informant i oppgaven ble til slutt foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne og i alderen 6 – 9 år, som enten går i vanlig skole eller i spesialklasse. Barna skulle ha hatt en overgang fra barnehage til skole og de skulle bo på Østlandet. Alderen ble valgt ut fra at jeg ville ha foreldre med erfaringene ”litt frisk i minnet” og at barna ikke skulle ha blitt for ”gamle”. Da er det kanskje nye utfordringer som oppstår og opptar foreldrene.

3.5.2 Fremgangsmåter for å skaffe informanter

I prosessen med å skaffe informanter ble interesseforeninger, skoler og PPT brukt. Disse ble kontaktet på telefon eller e-post, mens jeg ventet på svar på min søknad fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Informantene ble forsøkt funnet ved hjelp av foreningen for Fragilt X syndrom. Foreningen ble først kontaktet på e-post, etterfulgt av telefon og senere med informasjonsbrev og samtykkeskjema, som de kunne sende ut til aktuelle informanter.

Da gruppen ble utvidet til å omfatte foreldre til barn med utviklingshemning ble det sendt e-post eller ringt til 30 skoler og 5 PP - tjenester i Oslo og Akershus. Mange var positive til å videreformidle et informasjonsbrev og et samtykkeskjema til aktuelle informanter. (Se vedlegg 4 og 5). Det ble sendt 33 informasjonsbrev og samtykkeskjema til skoler og PP - tjenester, som videreformidlet disse til mulige informanter, uten at forskeren viste hvem disse var. På denne måten kom det tilbakemelding fra to aktuelle informanter som ville delta i studiet.

Da informantgruppen igjen måtte utvides, ble cerebral parese (CP) foreningen kontaktet, først på telefon, så e-post. De videreformidlet en e-post med litt informasjon om studiet til sine medlemmer, som så enten kunne svare CP-foreningen eller direkte til meg. Dette ga flere tilbakemeldinger. Når aktuelle informanter meldte sin interesse på e-post, ble informasjonsbrev og samtykkeskjema sendt til dem.

Gjennom en tidligere arbeidsgiver ble to familier som kunne være mulige informanter kontaktet. Disse fikk informasjonsbrevet og ga senere samtykke.

3.5.3 Presentasjon av utvalget

Det endelige utvalg består av foreldre til seks barn med ulike typer vansker i alderen 6 – 9 år. Fem av barna går på bostedsskole og et av barna går i spesialklasse. Familiene bor på Østlandet. I fire av familiene bor foreldrene sammen, en av familiene var i en separasjonsprosess og en var aleneforsørger. I tre av familiene var det søsken som gikk på samme skole som barnet med nedsatt funksjonsevne, og en av familiene hadde et søsken på en annen skole. I en av familiene var det et yngre søsken. Tre av informantene arbeidet i tjenesteapparatet. Barna hadde ulike typer vansker, fysisk, kognitivt, sosialt eller kommunikativt.

3.6 Intervju

3.6.1 Utforming av intervjuguide

Målet med intervjuene var å finne ut hva foreldrene fremhever som viktig i samarbeidet ved overgangen fra barnehage til skole. Dette på bakgrunn av spørsmål omkring foreldrenes forventninger til og erfaringer med samarbeid med ulike instanser som barnehage, skole eller PPT. Temaene i intervjuguiden ble laget med utgangspunkt i problemstillingen. Under hvert tema var det ulikt antall spørsmål.

I oppbygningen av intervjuguiden ble ”traktprinsippet” anvendt (Dalen, 2008). Dette innebar en begynnelse med noen åpne spørsmål om bakgrunn, før det ble mer spesifikke spørsmål. Mot slutten ble det mer generelle spørsmål, før informant kunne bidra med egne refleksjoner og tanker om teamet og intervjuet. (Se vedlegg 6).

Det ble brukt åpne spørsmålsformuleringer, slik at informanten ikke skulle oppleve intervjuet som et forhør, men som en samtale. Kvale og Brinkmann (2009) benevner dette som deskriptiv form.

3.6.2 Prøveintervjuer

I forkant av undersøkelsen ble det gjennomført to prøveintervjuer. Begge personer som ble intervjuet kjente jeg gjennom tidligere arbeidsforhold. I etterkant ble intervjuguiden justert noe, men ingenting nytt ble satt inn.

Det var nyttig å ha prøveintervjuer. Det var et godt hjelpemiddel til å få prøvd ut hvordan intervjuguiden fungerte, bruk av tid, hvordan jeg selv fungerte i situasjonen og det tekniske utstyret ble testet. Intervjuene ga meg noen refleksjoner i forhold til rekkefølgen av spørsmål, behov for oppfølgingsspørsmål, oppsamlingskommentarer og eventuelt behov for utdypning. Videre reflekterte jeg over betydningen av den non-verbale kommunikasjonen og samspillet i intervjusituasjonen. Det viste seg at det var viktig å ha god oversikt over intervjuguiden, slik at jeg kunne sjekke om spørsmålet var besvart tidligere.

I og med at intervjuguiden ikke er vesentlig endret etter andre prøveintervju, inngår det siste prøveintervju som et av de seks intervjuer i oppgaven.

3.6.3 Gjennomføring av intervjuene

Når informantene samtykket i at de ville være med i studiet, ble de telefonisk kontaktet for å avtale tid og sted for intervjuet.

Intervjuene ble gjennomført i februar. To av intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplasser, to intervjuer hjemme hos informantene, et intervju ble gjennomført hjemme hos meg og et intervju ble gjennomført på en kafé. Fire av intervjuene ble gjennomført på dagtid, og to intervjuer ble gjennomført etter endt arbeidsdag. Intervjuene varte i gjennomsnitt cirka halvannen time. På et av intervjuene deltok både mor og far. Informantene bestemte selv om de ville være med begge to.

I begynnelsen av hvert intervju ble det gitt litt informasjon om meg selv, min rolle og informantens rolle, informert samtykke og muligheten til å trekke seg. Jeg sa også noe om mitt danske språk, men opplevde ikke at det ble noen misforståelser på grunn av det. Informantene var gode til å spørre, hvis de ikke forstod.

På to av intervjuene var det korte avbrytelser på grunn av telefoner og spørsmål fra andre, men jeg opplevde ikke dette som forstyrrende.

Informantene var utelukkende positive til å delta, og var åpne om sine erfaringer og opplevelser. Stemningen var lett, og det ble en del smil og latter, også når informantene fortalte om forhold som ikke hadde fungert. Det var også en del alvor, sinne, oppgitthet, frustrasjoner og noen tårer. Noe som viser at dette er et tema som berører informantene. To av informantene har i ettertid sendt meg e-post og takket for at jeg tok opp dette tema og hørte på dem.

Etter de to første intervjuene ble det endret noe på spørsmålene omkring beskrivelse av barna. Informantene hadde mye å fortelle om barna, noe som kanskje ikke var så relevant for oppgaven. På fire av intervjuene måtte det vurderes hvor lenge informantene skulle få snakke om det vedkommende var opptatt av, og når spørsmål skulle stilles.

I noen av intervjuene ble informanten spurt om jeg hadde forstått det riktig, for så å gi vedkommende mulighet til å korrigere og svare utdypende. Noen ganger svarte informanten med fyldige og innholdsrike uttalelser, andre ganger med korte svar, som det kunne være nødvendig å stille oppfølgingsspørsmål til.

3.7 Bearbeiding av datamaterialet

I dette avsnittet beskrives bearbeiding av datamaterialet. Dette omhandler transkribering av intervjuene og analyse av datamaterialet.

3.7.1 Transkribering

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er transkribering oversettelse fra den muntlige samtalen med egne regler til et skriftspråk med helt andre regler. I prosessen med transkribering er det viktig å være så presis som mulig, men det er ingen sann gjengivelse fra det muntlige til det skriftlige språk. Dette medfører en svekket gjenfortelling, som verken yter den transkriberte tekst eller intervjuet rettferdighet. Derfor blir dokumentasjonen på hvordan transkriberingen er utført viktig. Kvale og Brinkmann (2009) mener at når transkriberingen begynner, blir materialet strukturert og er dermed starten på analysen.

Rett etter intervjuene ble refleksjoner og observasjoner notert ned i loggboken, og det kunne komme til nytte i analyse- og tolkningsprosessen. Dette ble gjort med en gang for å sikre at detaljer og beskrivelser ikke ble forstyrret av andre inntrykk.

Transkripsjonen begynte samme dag som intervjuet ble foretatt. Kvaliteten på opptakene var gode. Opptakene ble ordrett nedskrevet, med pauser, tonefall, sinnsstemninger og små ord, både hos informant og intervjuer.

Diktafonen ble brukt til å gå tilbake og lytte til utsagnene flere ganger, slik at jeg sikret at det som ble sagt ble nedskrevet. Etter å ha transkribert de to første intervjuene var kjennskapet til intervjuguiden blitt bedre. Min oppmerksomhet ble rettet mot at jeg burde ha samlet mer opp, stilt oppfølgingsspørsmål og fått utdypning. Denne kunnskapen arbeidet jeg med i de siste intervjuene. Under transkriberingen kom det frem at jeg noen ganger var ledende i min spørsmålsstilling. Kvale og Brinkmann (2009) hevder at når forskeren transkriberer sine egne data, erfares mye om egen intervjustil. Lytting til intervjuene flere ganger i etterkant sikret at ingenting ble glemt. Denne prosessen var tidkrevende, men sikret at jeg ble godt kjent med datamaterialet.

3.7.2 Analyse av datamaterialet

Å analysere innebærer ifølge Kvale og Brinkmann (2009) å dele datamaterialet i mindre deler for så å kunne tolke og forklare meningen i det som formidles.

De seks intervjuene ble bearbeidet manuelt. Analysen har vært en veksling mellom tekst og tekstforståelse på ulike nivåer. Enkeltutsagn er forstått på grunnlag av helheten, og helheten er forstått på grunnlag av enkeltutsagn, i overensstemmelse med den hermeneutiske spiral. På den ene side har min tilnærming til analysen vært deduktiv, da jeg tok utgangspunkt i teori på området. På den annen side har tilnærmingen vært induktiv, da jeg nærmet meg innholdet på en fordomsfri og åpen måte. På denne måten har kodingen både vært begrepsstyrt og datastyrt (Kvale og Brinkmann, 2009). Dalen (2008) og Befring (2007) tar frem viktigheten av å forankre teorien i konkrete data, noe som er i tråd med Grounded Theory.

I Grounded Theory er koding av datamaterialet en stor del av analyseprosessen. Koding kan forklares som prosesser der man bryter ned data og på nye måter setter dem sammen igjen. Koding er et redskap til å kunne lage kategorier og se sammenhenger mellom dem (Cobin og Strauss, 2008). For å få frem nyanser og variasjoner må forskeren lete etter likheter og forskjeller (Dalen, 2008, Befring, 2007).

For å lage kategorier, som samlet dataene på nye måter, ble alt materialet systematisk gjennomgått. Datamaterialet ble gjennomgått flere ganger for å få ordentlig struktur og oversikt over kategoriene. I arbeidet ble både de transkriberte intervjuer og loggboken brukt.

Cobin og Strauss (2008) skriver at kodingsprosessen går gjennom åpen, aksial og selektiv koding. I åpen koding bestemmes begreper som kan gå inn i kategorier. Store mengder data reduseres til mer håndterbare kategorier. I aksial koding fremstilles underkategorier og sammenhenger mellom dem. Den siste koding er ifølge Cobin og Strauss (2008) selektiv koding hvor målet er å samle alle trådene i en overordnet forståelse av det fenomenet som undersøkes. I den siste fasen av analysen skal forskeren prøve å få frem teoretiske begreper og modeller for forståelse av fenomenet.

Temaene ble delt inn i ti hovedkategorier. Det er forskjellige underkategorier som alle utdyper hovedkategoriene. Gjennom refleksjoner rundt hva informantene formidlet ble disse kategorier til.

3.8 Reliabilitet og validitet

Det er et krav om reliabilitet og validitet i all forskning. Forskeren må vise at forskningen er utført nøyaktig. For at forskning skal være vitenskapelig, må hele undersøkelsen gjennomgås med et kritisk blikk. Som en kvalitetskontroll må det kontinuerlig arbeides med vurdering av reliabilitet og validitet gjennom hele forskningsprosessen (Kvale og Brinkmann, 2009, Befring, 2007). Beskrivelsene i de ovenstående avsnitt er beskrevet så transparente som mulig for at andre kan vurdere reliabiliteten og validiteten.

3.8.1 Reliabilitet

Reliabilitet sier noe om undersøkelsens pålitelighet. Det handler om forskningsresultatene er troverdige og konsistente. Reliabilitet må etterstrebases selv om det er vanskelig å oppnå og å måle (Kvale og Brinkmann, 2009, Befring, 2007). Det er vanskelig å stille krav om etterprøvbarehet i kvalitativ forskning, men en grundig beskrivelse av prosessene som er gjennomført i studiet, kan gjøre at andre forskere kan gjennomføre undersøkelsen på nytt. Denne grundige beskrivelsen gjelder forhold omkring forskeren, informantene, intervjuene og hvilke analytiske metoder som er anvendt under bearbeidelsen av datamaterialet (Dalen, 2008). Ingen forskere har lik erfaringsbakgrunn. Det vil være forskjellige informanter og konteksten vil endre seg fra studie til studie. Dette er noe av det som kan gjøre etterprøvbareheten komplisert.

Min forforståelse ble redegjort for i punkt 3.4, og bevissthet i forhold til min forforståelse har vært viktig i hele undersøkelsen. Intervjusituasjonen ble forsøkt tilrettelagt slik at den skulle være så forutsigbar og trygg som mulig for informantene. Intervjueguiden er utformet slik at spørsmålene er lette å forstå. I intervjuene arbeidet jeg med bevissthet i forhold til måten spørsmålene ble stilt på, hvilke ord som ble brukt, og at fokuset ikke ble rettet mot noe spesielt i enkelte intervjuer. Underveis ba jeg informantene forklare hvis det var uklarheter. Det er lagt vekt på en åpen og grundig beskrivelse av forskningsprosessen for å styrke reliabiliteten i studiet.

3.8.2 Validitet

Validitet viser til forskningsresultatenes gyldighet. Befring (2007) skriver at det handler om hvorvidt det kan stoles på en undersøkelse, og om dataene som er samlet inn er relevante for

problemstillingen som er valgt i undersøkelsen. Kvale og Brinkmann (2009) uttrykker at validering handler om å kontrollere, teoretisere, stille spørsmål og diskutere. Validitet er et stort tema og Dalen (2008) påpeker at forskere beskriver validitet på ulike måter. Maxwell (1992) bruker fem kategorier av validitet. Deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliserbar validitet og evalueringsvaliditet. Disse vil bli drøftet under.

Deskriptiv validitet dreier seg om i hvilken grad forskeren gjør rede for sin metodiske tilnærming, stiller relevante spørsmål om temaet og forskningsspørsmålet. Videre hvordan datamaterialet er innsamlet, hvordan forskeren beskriver og presentere det informantene har formidlet, og redegjørelse for prosessen med analyse og tolkning (Maxwell, 1992). Validitet kan styrkes ved at forskeren stiller gode spørsmål, noe som gir informanten mulighet til å komme med fyldige uttalelser (Dalen, 2008).

I intervjuguiden var det åpne spørsmål som ga informantene mulighet til å komme med grundige beskrivelser av deres opplevelser omkring samarbeid ved overgangen, og det ga meg mulighet til å stille utdypende spørsmål. Intervjuguide og teknisk utstyr ble prøvd ut i prøveintervjuer. I intervjuene ble diktafon benyttet, dette gjorde det mulig å lytte til intervjuene flere ganger. Intervjuprosessen med utvalg, prøveintervju, utstyr, opptak, transkribering og analyse er beskrevet i avsnittene over. Se punkt 3.5 til 3.7.

Tolkningsvaliditet er sentralt i kvalitative undersøkelser. Her er det fokus på det emiske, det vil si på informantenes perspektiv. Forskeren må forsøke å finne indre sammenhenger i datamaterialet og meningen bak det som er sagt (Maxwell, 1992). I tolkningsvaliditet er det viktig hvordan forskeren tolker det som blir sagt og finner en fyldigere forståelse av dette. Det må fokuseres på hva informantene mente med uttalelsene. Når det tolkes må dette gjøres ut fra informantenes perspektiv og ses i forbindelse med konteksten (Maxwell, 1992). Når forskeren tolker er det alltid en sjanse for å tolke uttalelser feil, da mye kan oppfattes ulikt. På denne måten kan forskeren lage et problem av noe som ikke finnes. En hjelp til å hindre dette kan ifølge Dalen (2008) være at det foreligger rike, valide og solide beskrivelser fra informantene.

Min forforståelse var nedskrevet før intervjuene således at jeg hadde bevissthet rundt forforståelse både under intervjuene, analysefasen og ved tolkningen. Dette kan være med på å styrke tolkningsvaliditeten. I intervjuene ble informantene møtt med åpenhet og forståelse fra min side, slik at det ble lagt vekt på deres fortellinger. Min bevissthet i intervjuene var

rettet mot min fremtreden som mitt kroppsspråk, blikkontakt og å opptre nøytralt. Og mot fremgangsmåter i forhold til intervjuguiden ved å la informantene fortelle fritt, for så å stille oppfølgingsspørsmål eller få fokus på temaet igjen i samtalen. Få å sikre en så god tolkning som mulig har jeg stilt oppklarende spørsmål og foretatt oppsummeringer i løpet av intervjuene. Det var avtalt med informantene, at jeg kunne ringe eller sende e-post, hvis det var noe jeg ikke forstod under transkriberingen. Dette ble gjort i forhold til tre av informantene. På denne måten ble uklartheter oppklart. Som støtte ved analysen og tolkningen ble loggboken brukt. Den ble skrevet rett etter hvert intervju.

Teoretisk validitet handler om at forskeren undersøker om resultatene i datamaterialet gir en teoretisk forståelse av fenomenene som undersøkelsen omfatter. Er det sammenheng mellom teori og datamaterialet vil teoretisk validitet bli styrket. Det er også vesentlig at teorien som er lest og brukt i utarbeidelse av intervjuguiden er relevant (Maxwell, 1992).

For å sikre teoretisk validitet er det redegjort for mitt valg av teori, min forforståelse og analyseprosessen er synliggjort. Det er overensstemmelse mellom teorien og datamaterialet, hvilket er med å styrke den teoretiske validiteten. En trussel mot teoretisk validitet kan være at det under analyseprosessen er noe informasjon som er gått tapt. Under kategoriseringen og kodingen kan det være informasjon som kunne vært med på å belyse problemstillingen, men som ikke passet inn i kategoriene og dermed ble utelatt. For å unngå dette er de transkriberte intervjuer gjennomgått flere ganger.

Generaliserbar validitet handler om hvorvidt de målte funnene i datamaterialet kan generaliseres til andre personer, annet sted eller annen tid enn det som er blitt målt.

Hovedformålet med kvalitativ forskning er ifølge Maxwell (1992), ikke å kunne generalisere til populasjonen, men å kunne overføre resultatene til annen liknende kontekst. Det er den som mottar informasjonen fra forskningsresultatene, som beslutter om resultatet kan brukes i andre sammenhenger. For at dette kan gjøres skriver Andenæs (2001) referert i Dalen (2008) at det er viktig at forskeren får frem tilstrekkelig og relevant informasjon.

For at utenforstående kan avgjøre om resultatene kan brukes, må det foreligge en god beskrivelse av forskningsprosessen og utvalget. Gjennom dette kapittelet er dette gjort så nøyaktig som mulig. Det var frivillig å delta i studiet, det betyr at informantene har meldt seg ut fra interesse og engasjement for temaet. Det var bare en far som deltok. Informantene var ressurssterke mennesker, alle i arbeid og alle var etnisk norske. På denne måten er utvalget

ikke representativt for populasjonen. Men resultatene gir likevel en pekepinn på hvordan det egentlig er, da barna hadde ulike vansker, går på ulike skoler og familiene bor ulike steder. I tillegg hadde informantene gode og dårlige erfaringer med samarbeidet med både skole og andre instanser ved overgangen, og dette kan være med å styrke validiteten.

Evalueringsvaliditet er ikke like prioritert, men fortsatt et viktig aspekt ved oppgaven. Kvaliteten på evalueringsvaliditet vil i stor grad henge sammen med kvaliteten på deskriptiv, teoretisk, generaliserbar og tolkningsvaliditet (Maxwell, 1992). For at leseren skal ha mulighet til å vurdere studiets kvalitet er forskningsprosessen og arbeidet mitt beskrevet i dette kapittelet.

3.9 Etiske hensyn og refleksjoner

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som en forsker må følge i sitt arbeid i hele sin forskningsprosess. Disse retningslinjene skal blant annet hjelpe forskeren til å reflektere rundt egne holdninger, oppfatninger og forholde seg til ulike normer. Forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet.

Retningslinjene dreier seg også om hva forskeren må gjøre. Som å gi informasjon til de som forskes på, få informert og fritt samtykke, konfidensialitet, melde til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) og søke konsesjon hvis det er behov for det. Ifølge NESH (2006) er ”forskningsetikk” et mangfoldig sett av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet.

Jeg har forholdt meg til NESH (2006) sine retningslinjer ved å innhente tillatelse fra NSD før intervjuundersøkelsen ble satt i gang. Denne ble sendt inn medio desember 2010 og medio januar 2010 ble prosjektet godkjent. (Se vedlegg 1).

Informert og fritt samtykke forutsetter at intervjupersonen har gitt sitt samtykke uten press. Samtidig som vedkommende skal være informert om studiets hensikt, hva det medfører å stille opp som informant, og dermed utvikle en forståelse av forskningsfeltet og av følgene av å delta i undersøkelsen (NESH, 2006). Det må gis informasjon om at informanten kan trekke seg, og hva det betyr for den informasjonen som er gitt (Dalen, 2008). Mulige informanter fikk et informasjonsskriv om dette. (Se vedlegg 4). I tillegg fikk de et samtykkeskjema, som

de kunne underskrive og sende i retur i frankert svarkonvolutt hvis de ville være med i studiet. (Se vedlegg 5). Viktige deler av informasjonen i skrevet ble gjentatt før intervjuet begynte. Dalen (2008) påpeker at det hele tiden må vurderes hvordan informasjonen til informanter gis. Om den er forståelig, både før, under og etter intervjuet. Forskeren må også vurdere hva som er tilstrekkelig informasjon til informanten.

Dalen (2008) skriver at forskeren må jobbe med anonymisering og konfidensialitet i hele forskningsprosessen. Konfidensialitet dreier seg om at det ikke skal offentliggjøres data som kan identifisere informanten (Kvale og Brinkmann, 2009). Ingen andre enn forskeren skal ha tilgang til datamaterialet, diktafon eller andre opplysninger som kan vise identiteten til informanten. I undersøkelsen ble informantene sikret konfidensialitet ved at data var utilgjengelig for uvedkommende, samtykkeskjema og diktafon var nedlåst, den informasjon som var lagret på pc var beskyttet med passord. Samtykkeskjema, opptak og notater vil bli slettet, når oppgaven er ferdigstilt og vurdert. Selv om alle opplysninger og utsagn i oppgaven er anonymisert, vil informantene kunne kjenne de igjen, men dette skal ikke være mulig for andre. Det er viktig at forskeren får frem det som er genuint fra hver enkelt informant (Befring, 2007).

Det er viktig å være oppmerksom på hvordan kontakten og maktforholdet mellom informanten og forskeren kan påvirke intervjuet, og hva forskeren får ut av informanten. For å få det beste ut av informanten er det viktig med trygghet og nærhet, samtidig som forskeren også må holde avstand. Det er ifølge Kvale og Brinkmann (2009) en balansekunst å være medmenneske og forsker samtidig, det kan være viktig å ha snakket om det på forhånd. Informanten kan oppleve at endelig er det en som lytter, har tid og forstår. I slike intervjuer blir det en balanse mellom den forskende og den terapeutiske samtalen. Dette ble det snakket om i oppstarten av intervjuene.

Det å skulle gjenfortelle andres historie og opplevelser, kan være vanskelig, men det er viktig å tilstrebe objektivitet. Det er viktig å være bevisst på hvordan forskeren tolker og bruker de innsamlede dataene med tanke på feiltolkninger som kan virke stigmatiserende, eller sette noen i dårlig lys (Dalen, 2008). I analyseprosessen ble vurderinger rundt bruk av informantenes uttalelser gjort.

På slutten av intervjuene kan det være betydningsfullt å ta seg tid til en avsluttende samtale (Dalen, 2008). Det ble satt av tid til at informantene kunne snakke om deres opplevelse av

intervjuet, og tanker og følelser som hadde kommet opp underveis. I møte med informanten erfarte jeg denne avslutningen som viktig.

3.10 Kritisk blikk på egen rolle som forsker

Å skrive en masteroppgave er en læringsprosess, og kan ses på som et svennestykke. For hvert prosjekt som en forsker medvirker i, lærer og utvikler vedkommende ny kunnskap om det å arbeide som forsker. Slik jeg ser det er det i undersøkelsen flere elementer som kunne vært utført bedre.

Intervjuguiden kunne jeg ha utarbeidet på en mer strukturert måte, således at bearbeidning av datamaterialet hadde vært mer håndterlig. Det kunne vært færre spørsmål, som informantene kunnet svart mer utdypende på. En bedre inndeling i temaer direkte rettet mot samarbeid kunne ha hjulpet i analyseprosessen. Spørsmålene kunne vært tydeligere omkring hva som har påvirket og kan påvirke samarbeidet, både i familien og utenfor. I tillegg kunne jeg vært mer tydelig på samarbeid, slik at overgang og samarbeid ikke ble blandet sammen. Spørsmål er også om andre spørsmål ville gitt andre svar.

I intervjuene kunne jeg vært bedre til å stille oppfølgingsspørsmål og ”samle opp”, noe som ble oppdaget under transkriberingen. Dette ble det arbeidet med i alle intervjuene. Det å intervju ulike mennesketyper var interessant, men også en stor utfordring. Noen formidlet alt de hadde erfart og opplevd ved å ha et barn med nedsatt funksjonsevne, mens andre måtte jeg arbeide mer med og gi dem bekreftelse for å få de til å formidle sine erfaringer og opplevelser omkring samarbeid. Det var en utfordring i intervjuene å være forsker og ikke være fagperson, som jeg har vært i mange år. Utfordringen bestod i å være nøytral, og ikke involvere meg i det informantene formidlet. Dette var til tider ganske vanskelig og jeg arbeidet kontinuerlig med meg selv i forhold til dette.

Forskers erfaringer vil kunne påvirke forskningsprosessen. Ved utarbeidelsen av intervjuguiden, og under intervjuene påvirkes måten spørsmålene blir stilt av forskerens erfaring. I analyse- og tolkningsprosessen kan erfaringen til forskeren ha stor betydning. Siden dette er mitt første forskningsprosjekt så har jeg arbeidet ovenstående med under hele prosessen.

4 Presentasjon av funn

I dette kapittelet redegjøres det for informantenes erfaringer, opplevelser, meninger og tanker omkring samarbeid med barnehage, skole og andre instanser ved overgangen fra barnehage til skole. Kapittelet er inndelt i følgende hovedpunkter: barna, erfaring fra samarbeid med barnehage og skole, profesjonalitet, foreldrerollen i samarbeid, informasjonsflyt, å kjenne de man samarbeid med, barnet i sentrum, personavhengighet og samarbeid barnehage og skole.

4.1 Barna

På alle intervjuene ble foreldrene bedt om å beskrive barna sine. Beskrivelsene var veldig varme og utrolig forskjellige. Alle sa noe om barnets personlighet, styrker, vansker og utfordringer. Det ble beskrevet store ulike behov for tilrettelegging og støtte både når det gjelder den fysiske, sosiale, kognitive fungering og kommunikasjon. I forhold til antall timer med vedtak på spesialpedagog eller assistent var det også stor forskjell. To foreldre mente at samarbeidet kunne være avhengig av behovene og vanskene til barnet. En informant tok frem at det kanskje var lettere for skolen å ta imot og tilrettelegge for et barn med en tydelig diagnose og synlige behov, enn hvis behovene til barnet er mer utydelige.

”Vårt barn er ikke typisk. Det er lettere for skolen hvis de får et barn med klar diagnose, klare behov, eller lese- og skrivevansker.... Hos oss ble alt så diffust.”

4.2 Erfaringer fra samarbeid med barnehagen

Alle informanter formidlet at de generelt hadde hatt et godt samarbeid med barnehagen. Fem av informantene tok frem den daglige kontakten med personalet i barnhagen som viktig for det gode samarbeidet. Flere fortalte om engasjerte og gode styrere, som tok ansvar og ordnet opp i sakene. Atskillige tok frem personalets evne til å se barnet, til å tilrettelegge et egnet opplegg for barnet og til å tilegne seg kunnskap om barnet og diagnosen. Det kom frem at flere barnehager hadde avtalt og ordnet kontakter med fysioterapeut, logoped eller med andre fagpersoner, og at de hadde tatt initiativ til første møte omkring skolestart. En informant sa:

”I barnehagen hadde vi samtaler i det daglige, det var en mye lettere kommunikasjonsform, en voksen ved levering og en ved henting, men ikke nødvendigvis den samme voksen. Vi fikk og ga mye informasjon i de situasjoner.”

Enkelte formidlet at samarbeidet med barnehagen hadde vært preget av åpenhet hvor det ble snakket om både det som fungerte og det som ikke fungerte for barnet. To informanter beskrev at samarbeidet med barnehagen hadde vært lett for familien, alt hadde blitt ordnet og de var kjempefornøyde.

”Vi hadde veldig mye dedikerte medarbeidere i barnehagen, vi fikk alt servert ned i hendene”. ”Jeg synes vi ble passet på og barnet ble passet på.”

Alle informantene formidlet at de i barnehagen har blitt møtt av imøtekommende, omgjengelige, positive, trygge og engasjerte personer, som har hatt deres barns fokus. De hadde lagt til rette for ”trening” og andre opplegg, tatt imot veiledning, akseptert mange hjelpemidler som tar plass og har brydd seg. Foreldrene formidlet at det har betydd mye for samarbeidet. Tre av seks foreldre fortalte at samarbeidet ikke har fortsatt på samme måte i skolen, kun med noen enkelt personer.

4.3 Erfaringer fra samarbeid med skolen

Foreldrenes generelle samarbeid med skolen ble beskrevet svært ulik. De tre foreldrene som beskrev samarbeidet som godt, arbeidet alle tre selv i tjenesteapparatet og de ga alle tre uttrykk for at de hadde et avklart forhold til barnets diagnose. I tillegg hadde to av dem andre barn på skolen og hadde kjent skolen i flere år, noe de mente påvirker samarbeidet positivt. De beskrev at de fikk bra informasjon, de opplevde at personalet så deres barn og dets behov, at de ble tatt på alvor når de formidlet noe, og at det var en åpen dialog, noe som var av betydning i samarbeidet. To av informantene formidlet at de var fornøyd med samarbeidet nå, men at dette var første år på skolen, så mye kunne skje i forhold til samarbeidet fremover.

”De har lagt ting til rette hele veien”. ”Vi får jo informasjon i hverdagen via kontakt eller gjennom kommunikasjonsboken.”

De tre informanter som ikke hadde så gode erfaringer med samarbeidet med skolen, hadde ingen andre barn på skolen fra før. Alle tre foreldre uttrykte usikkerhet omkring skolens personale når det gjaldt kunnskap om barn med spesielle behov. To av foreldrene var også

usikre på om skolen var interessert i deres barn i det hele tatt. Foreldrene mente at dette har betydd noe for samarbeidet med skolen.

”Jeg følte at hele første skoleår var repetisjon av det første møte med sosiallæreren. Det kan hende at jeg hadde dårligere og dårligere forventninger til skolen. Jeg opplevde at de ikke var interessert i at hun skulle ha det godt. Jeg har aldri følt meg så slitsom og masete. Her står jeg igjen og ringer på, mailer og får likesom aldri noe ordentlig svar.”

Mangel på informasjon og kommunikasjon med skolen i hverdagen og usikkerheten omkring tilretteleggingen for barnet ble tatt frem som vanskelig i samarbeidet.

”Skolen gjør ikke noe med det vi har snakket om på møter. Jeg får ingen tilbakemelding i kontaktboka.”

To av informantene formidlet at nå går det bra med barna. Foreldre uttrykte at det var fordi de selv hadde stått på, ikke gitt seg og stilt krav. Skolen hadde måttet finne løsninger og barna hadde funnet ut av sin skolehverdag. Informantene uttrykte frustrasjoner over ovenstående og at dette hadde tatt mange krefter.

4.4 Profesjonalitet

4.4.1 Fagpersonens væremåte

Alle informantene hadde noen opplevelser av fagpersonenes væremåte og betydningen av disse i samarbeidet, som de formidlet gjennom intervjuene. En mor sa:

”Barnehagen og skolen må alltid huske at de er på jobb, de må være profesjonelle, mens foreldrenes rolle er å være foreldre. Det er en veldig sårbar og følelsesladet posisjon å være i, selv uten å skulle bekymre seg for spesielle behov. Det beste vi kan oppleve er at de som vi sender barna til virkelig tar imot. At de har lyst og er interesserte. At de tørr å åpne seg for å lære, at de har empati og en god innstilling.”

Foreldrene formidlet ulike opplevelser fra det første møtet med skolen. To av foreldrene formidlet at dette hadde vært et tøft og vanskelig møte. De hadde ikke opplevd å bli ønsket velkommen til skolen, og de hadde gått fra møtet med stor usikkerhet om fremtiden. En av

mødrene, ble møtt av skolens sosiallærer med en forklaring om at skolen ikke hadde like mye ressurser som barnehagen og at hun måtte dempe forventningene. Moren formidlet at hun ble redd og usikker på om skolen ville se hennes barn blant alle de andre, og om jenta vil ”forsvinne” på skolen. En annen mor beskrev noe lignende:

”På det første møtet vi hadde med skolen anbefalte de at han skulle gå i spesialklasse, og ikke hos dem, da de ikke hadde råd. De hadde ikke penger som krevdes for å ha personale og alt som skulle legges til rette for han. Kompetanse hadde de heller ikke. Det første møtet var utrolig negativt. Jeg ble kjempebekymret.”

En annen mor fortalte at hun ble mottatt på en helt annen måte. Foreldrene bestemte seg først et halvt år før skolestart for at barnet skulle begynne på bostedsskolen. I møte med rektor, ble det bekreftet at det var deres rett og at skolen måtte tilrettelegge for å kunne ta imot barnet. Informanten formidlet videre at skolen har vært enestående og har lagt alt til rette. Et annet foreldrepar opplevde at første møte var bra, men at hverdagen skulle bli annerledes:

”Skolen sier jo, dette skal gå bra, og velkommen, og så tror du jo på det når autoriteter i skolen sier det. Vi var naive. Vi følte egentlig etter det møtet, at dette skulle gå bra. Men til skolestart var ingenting klart, og det har vært et dårlig samarbeid siden skolestart.”

En mor tok frem gjensidig respekt som viktig for samarbeidet. Andre fremhevet det å bli hørt og tatt på alvor som vesentlig i samarbeidet. Foreldrene var også opptatt av involvering. De formidlet at fagpersonene må involverer seg og at de må involvere foreldrene i arbeidet med barnet. Det hadde familiene opplevd å bli både i barnehagen og i skolen. En av mødrene sa:

”Jeg tror det er litt viktig, at foreldre ikke hele tiden føler at de må mase, at de hele tiden må ta initiativ til ting, at de må ta kontakt der og kontakt der..... Barnehagen og skolen må være på tilbudssiden overfor foreldrene..... Ansvarsfordelingen må være at vi skal være foreldre. De må gi informasjon om hva de gjør og hva de tenker i forhold til barnet, men vi må bli lyttet til og møtt med forståelse.”

4.4.2 Innstilling og interesse

Flere av informantene tok frem innstillingen og interessen hos fagpersonene som sentralt for å få til et samarbeid. To informanter formidlet at en positiv innstilling fra fagpersoner til

foreldre og barn har betydd mye for dem i samarbeidet. Eksempelvis nevner den ene informant at inspektøren, hadde sagt at det var positivt for skolen å ha jenta som elev. Hun fortalte videre at også rektor hadde sagt at hun trodde det var bra å ha jenta på skolen for alle snakker positivt om henne. En annen mor uttrykte:

”Klasselæreren har hatt en veldig positiv innstilling hele tiden..... Han vil gjerne samarbeide, og han kan jeg si fra til. Han har en positiv innstilling. Det gjør det lettere å samarbeide.”

Tre informanter fremhevet at fagpersonenes interesse i barnet og i jobben har hatt betydning for samarbeidet. Informantene formidlet at de forventet skolen skulle ta første skritt og vise at de var interessert. En av informantene har et barn som krever at fagpersonen er interessert i hele barnet og ikke kun det faglige for å oppfatte hva jenten trenger av støtte.

”De som skal ta imot må ha lyst til å ta imot barnet, hvis de ikke har det, merkes det veldig godt..... Hvis man merker at noen er forberedt eller har lyst og er interessert og viser det, så tror jeg fortsettelsen blir enklere, selv om de ikke har ressurser. Og den eneste som har gjort det var kontaktlæreren. Du leverer det mest dyrebare du har, og er du ikke sikker på at skolen er interessert, så kan det bli vanskelig.”

”Det er jo det med hvilke personer kommer man bort i, hvor interessert er folk i jobben sin, det er jo kjempeviktig. At de faktisk gir noe av seg selv på en måte, at det ikke bare er et barn de er innom sånn innimellom, at de kommer med ideer og kommer med innspill.”

4.4.3 Ærlighet og åpenhet

En av informantene trakk frem ærlighet i samarbeidet som viktig for henne. Da informanten hadde første møte med bostedsskolen, hadde skolen vært tydelig på at de ikke hadde ressurser og plass til å ha gutten. Informanten ga uttrykk for at dette var greit å høre. Foreldrene visste mye om skolen fra før og trodde ikke det hadde vært bra for gutten å være der. Informanten hadde bestemt på forhånd at hun ønsket spesialklasse. Informanten uttrykte at barnehagen og skolen må være klare og tydelige både på ressurser, økonomi og hva de mener som er det beste for barnet. De må også si om de mener det er best med vanlig skole eller spesialklasse, selv om dette kan være tøft og vondt å høre for foreldrene. Hun formidlet videre at

barnehagen og skolen ikke må sette barnet ”til side” fordi de ikke har ressurser, men hun mente at det da må gjøres noen omprioriteringer. Fagpersoner må ha fokus på at dette barnet er viktig. Informanten var også opptatt av åpenhet. Hun har opplevd både barnehagen og skolen som åpne:

”Jeg synes de er veldig åpne for kritikk, de vil jo gjerne ha innspill av oss hvis det er ting vi ikke er fornøyd med. Vi har ikke gjort det så ofte, vi har stort sett vært fornøyd, men de gangene vi har sagt ifra er det blitt tatt på alvor.”

En mor fortalte at hun har vært åpen overfor både barnehagen og skolen, og hun tror denne åpenhet har betydd at skolen er mer åpne overfor dem:

”Da tørr de å være mer åpne overfor oss, de er ikke redd for å si fra til oss. Det hadde ikke vært noe ålreit, hvis de på skolen ikke hadde turt å si fra. De skal være åpne tilbake igjen, de må ikke holde noe tilbake.”

En annen mor har opplevd åpenhet i barnehagen, men opplever ikke det samme i skolen.

4.4.4 Kompetanse og kunnskap

Flere av informantene trakk frem at de mente personalets kompetanse og kunnskap kan påvirke samarbeidet. En av informantene fortalte at barnehagen og mor hadde informert skolen om hvordan de hadde arbeidet med barnet og hva som hadde fungert og ikke fungert. Barnehagen hadde informert om betydningen av å beherske tegn til tale og gitt med ”tegnpermene” de hadde laget, men først etter et halvt år hadde skolen begynt å vurdere om de skulle sende noen på kurs i tegn til tale. Informanten etterlyste bruk av hverandres kunnskap for å tilrettelegge et godt tilbud til gutten. Mor uttrykte oppgitthet fordi hun ikke opplevde at kunnskapen skolen hadde fått fra barnehagen ble brukt, og at skolen ikke hadde hentet hjelp fra PPT som kjente barnet.

”De kunne jo brukt de ressurser de har til rådighet, for eksempel bruke PPT mer aktivt. De kjenner han fra før og de har den faglige kompetanse.”

En annen mor nevnte noe av det samme, at mange eksterne instanser hadde kompetanse på barnet. De hadde erfaringer og forslag til tiltak som ikke ble brukt på skolen. Hun uttrykte skuffelse over dette og at skolen ikke har vært faglig interessert i de pedagogiske utfordringene med barnet. Moren sa at skolen kunne ha lært noe som de kunne bruke i andre

sammenhenger. Hun mente at skolen må vise at de er villige til også å bruke kompetanse og kunnskap fra foreldre og andre instanser. Informanten mente at assistenten som arbeidet med jenten ikke hadde noen forståelse av hva barnet trengte, selv om hun hadde jobbet der i mange år. Ifølge moren fikk assistenten heller ikke noen opplæring eller støtte fra andre på skolen.

Tre av foreldrene formidlet at de hadde erfart hvor viktig kompetansen og kunnskapen til de som arbeider med barnet er. En mor hadde opplevd at de som jobbet med barnet hadde brukt en fridag av egen interesse på et kurs om syndromet. Dette opplevde hun som svært positivt, fordi hun mente det var viktig at de som arbeidet med barnet forstod både syndromet og den spesielle måten å kommunisere med barnet på. Informantene hadde opplevd at de mennesker som hadde arbeidet med barnet har vært dyktige, og at familiene alltid hadde fått all den hjelp og oppfølging som de hadde trengt. En av mødrene sa:

”De som jobber med han taler veldig gutten sin sak, på møter kan de si ting vi ikke har snakket om, men som er veldig positivt. De overrasker meg positivt med deres kompetanse. To andre som jobber med ham i skolefritidsordningen har ikke den faglige kompetansen. Det merker jeg jo, men de har så morsinstinkt, de har så ekstra omsorg for ham, som de med fagkompetanse ikke har, så jeg føler de utfyller hverandre veldig.”

En annen informant ga uttrykk for at skolen ikke hadde så dyktige ansatte som barnehagen og at kompetansen hos rektor og inspektør var fokusert på regelverk, hva barnet hadde krav på eller ikke krav på, og ikke på barnets behov, ressurser og vansker. Han erfarte derfor at det var vanskelig for familien å forholde seg til skolen.

”Den store maskinen skolen, har ikke dedikerte medarbeidere på samme måte som barnehagen i det hele tatt. Og ikke den samme kunnskapen. Jeg personlig har stått oppe hos rektor, hun som sitter der, studieinspektøren, hun er arrogant, hun er ufyselig, hun kan vi ikke forholde oss til.”

4.5 Foreldrerollen i samarbeidet ved overgangen

4.5.1 Væremåte

Informantene som var fornøyde med samarbeidet med skolen beskrev seg selv som positive, lette å samarbeide med og ikke så kritiske, noe som de mente hadde vært positivt for samarbeidet. De beskrev at samarbeid dreier seg om å gi og ta, løse utfordringer i fellesskap og god kommunikasjon. Tre av informantene formidlet følgende om seg selv i samarbeidet:

”Det har sikkert litt med oss å gjøre også, vi kritiserer jo ikke så veldig. Vi er veldig fornøyde, vi sier jo fra hvis vi ikke var enige. I utgangspunktet er vi positive. Vi er ikke de mest detaljstyrte. Det er noen foreldre som skal ha det sånn, sånn, sånn.”

”Jeg tror vi er lette å samarbeide med, for å si det sånn, det sier dem i hvert fall. Vi har ikke vært så pågående. Vi er ikke konfliktmennesker, vi går ikke i konflikt for å løse ting og sånn. Vi tror mer på en åpen dialog og samarbeid i stedet for å gå rett i strupen på folk.”

”Hvis jeg skal si noe om meg selv så er jeg veldig positiv, prater veldig greit med de som har hatt med oss å gjøre. Pluss at jeg også hele tiden har vært veldig fornøyd med de som har jobbet med henne, det har jeg også gitt uttrykk for. Når jeg har søkt om ting, så har jeg også gitt uttrykk for hvor takknemlig jeg er for de ting vi har søkt om. Jeg tror det er viktigere å være positiv og prøve å være blid, i stedet for å bruke kjeft, ringe og styre..... Jeg tror man kommer langt med å være positiv og takknemlig.”

Informantene formidlet at det kan være avgjørende hvilken innstilling man har fra begynnelsen, noen er mer i ”angrepsposisjon” enn andre. De formidlet at det er punkter, som de ønsket skolen skal gjøre noe med for barnet eller for familien, men dette hadde de enda ikke tatt opp, da de ville ha et godt samarbeid først. Mødrene mente at det hadde vært slitsomt, hvis samarbeidet ikke hadde fungert. En av mødrene formidlet, at hun ikke tror det er bra hverken for barnet eller foreldrene å være i konflikt med ansatte i tjenesteapparatet.

En annen mor ble såret på skolen på det første møtet. Hun fikk inntrykk av at skolen ikke var interessert i å ha sønnen hennes og hun sa at dette har gjort det vanskelig for henne å være åpen og positiv. Hun mente at hvis skolen hadde tatt annerledes imot henne hadde hun sikkert vært mer positiv. Hun fortalte:

”Jeg har vært litt passiv, jeg vil ikke fortsette på skolen. Sann som jeg føler det nå, så er jeg vel medskyldig i at det ikke fungerer, men jeg vil ikke ha ham der, så jeg gjør ingenting, jeg lar det bare ligge. Skolens måte å kommunisere på har påvirket samarbeidet. Jeg kunne sikkert vært mer aktiv på dette tidspunktet, og kanskje klaget mer og sagt i fra og spurt og gravd, jeg har nok gitt opp litt. Jeg vil ha et samarbeid, men jeg liker ikke å surte og klage. Samarbeid må jo gå to veier, jeg kan jo ikke snakke til noen som bare lar det gå ut det andre øret.”

En av informantene fortalte at hun hadde vært helt utslitt etter samarbeidet med skolen det første året. Hun hadde følt at hun hadde mast og etterlyst det meste i forhold til barnet, som bruk av vedtakstimene, individuell opplæringsplan, ansvarsgruppe og praktisk hjelp til barnet. Informanten ble urolig på det første møte med skolen. Moren uttalte at hun i år ønsket å samarbeide med skolen. En annen informant som hadde et bra første møte med skolen, men siden hadde opplevd en del problemer i samarbeidet, fortalte at de nå argumenterer og stiller krav i forhold til alt barnet har krav på. Familien trodde ved skolestart at samarbeidet ville fortsette som i barnehagen, siden de ikke hadde erfaring i å samarbeide med skolen.

”Vi stilte spørsmål og vi fikk svar vi var fornøyde med. Vi skullet stilt krav med en gang, men vi ville ikke være urimelige. Vi var for naive, vi trodde alt for godt om systemet.Vi er jo mye tøffere nå, mye klarere i talen, sann skal det være, dette skal dere fikse, vi skal se resultater av det i løpet av kort tid.”

Informanten hadde begynt å lese mye om diagnosen. Denne informasjon ga hun videre til læreren, fordi hun mente at læreren fikk en bedre forståelse av gutten, og at dette kunne gjøre læreren bedre i stand til å hjelpe han. Moren opplevde at ved å være åpen, og gi informasjon om problemene, fikk hun mer ”goodwill” tilbake.

4.5.2 Forsoning med diagnosen

Noen av informantene formidlet at å få et barn med nedsatt funksjonsevne kan gi sorg som vil kunne påvirke samarbeidet. En av informantene, hvis barn hadde hatt utsatt skolestart, uttrykte at hun følte sorg, da hun så barnets jevnaldrende begynne på skolen, mens hennes barn skulle vente et år. Hun formidlet at når hun ser jevnaldrende gjøre aktiviteter, som hun vet at jenta aldri vil kunne gjøre, og når hun lurte på hvorfor nettopp hun har fått et barn med dette syndrom, kan hun føle sorg. Hun ga allikevel uttrykk for at hun ikke følte sorg, da jenten

skulle begynne på skolen, fordi hun visste opplegget kom til å bli bra. Informanten hadde visst at barnet hadde nedsatt funksjonsevne siden barnet var 1 år, men at hun først fikk den nåværende diagnose da barnet var 3,5 år. Hun uttrykte at barnet hennes stort sett er i godt humør og at hun så fremgang hos henne. Hun formidlet at dette gjorde dagene lettere. To informanter mente at det å selv forstå at det er noe med barnet sitt, har vært av stor betydning for deres måte å takle situasjonen på. En av mødrene sa:

”Jeg skjønnte det selv, før noen sa det til meg. Jeg fikk ikke den, han er det noe galt med, han må utredes. Jeg så det var noe som ikke var som det skulle være. Jeg tror det var veldig viktig, at jeg skjønnte det selv. Bare det å få det på plass selv, var lettere enn noen andre som fortalte meg det, og jeg var intetanende, det var veldig viktig for meg.”

Gutten fikk diagnosen da han var 1,5 år, og etter en større utredning da han var 3 år ble diagnosen endelig fastsatt. Barnet til en annen informant fikk diagnosen etter en ”elimineringmetode”, som informanten kalte det, da barnet var 2,5 år. Hun uttrykte:

”Helt fra han ble født til vi skjønnte at her er det noe helt spesielt med gutten. Vi fikk det jo i små og små drypp, vi har aldri hatt en sånn sorgprosess egentlig, og det tror jeg heller ikke vi får.... Jeg mener selv, at jeg er ganske realistisk, men vi tar en dag av gangen og så tar vi utfordringene som de kommer. Vi tar ikke noen sorger på forskudd.”

Hun uttrykte, at familien er innstilt på at det blir vanskeligere dager, når gutten blir eldre og selv kan forstå mer. Hun formidlet at hennes bakgrunn som fagperson, kanskje hadde vært positiv i deres situasjon, ved at hun hadde hatt lettere for ikke bare å akseptere, men også å håndtere hele situasjonen. Informanten mente, at når foreldre er i sorgprosessen kan dette påvirke samspillet med andre.

”At det kan ha litt med hvor langt man er i prosessen med å akseptere at man har fått et funksjonshemmet barn. Er man i en sorgprosess har man ikke helt akseptert ting som de er, tror jeg også det kan påvirke hvordan man opptrer.”

En av informantene hadde vært på et informasjonsopphold i regi av autismeforening sammen med andre familier som hadde barn med samme diagnose, da barnet var 3 år. Der var mange temaer knyttet til diagnosen blitt omtalt. Etter oppholdet hadde informanten jobbet mye med

seg selv, forandret mål og hadde ikke så langsiktig tenkning lenger. Hun formidlet at hun hadde arbeidet med å få fokus bort fra seg selv og hva gutten skulle mestre, til hvordan gutten skulle ha det bra og bli selvhjulpen.

”Man endrer jo mål etter hvert, jeg tenker jo ikke så langt frem lenger, jeg har ikke store ambisjoner lenger, jeg tar et skritt av gangen. Jeg er kanskje ikke den mest ambisiøse forelder.”

En av mødrene fortalte, at hun var usikker på om gutten ville være i stand til å lære seg å lese og skrive, hvilket hun hadde vært åpen om før skolestart. Men gutten hadde lært å lese, det syntes hun var deilig, da det vil bety mye for fremtiden hans. Hun formidlet, at hun i perioder hadde mange tanker om hvor han kommer til å bo, hvilke muligheter det er i kommunen, jobb, og så tilbake til nåværende situasjon. Hun uttrykte at tankene ikke påvirker hverdagen. En annen mor sa at hun valgte å se positivt på livet, selv om det kunne være vanskelig, for barnet vil jo alltid være avhengig av et godt tjenestetilbud. Moren vil også alltid være avhengig av menneskene som arbeider med barnet. Hun uttrykte:

”Det er jo med deg hele tiden.”

En av informantene som fikk vite om barnets diagnose rett etter fødselen formidlet at det har vært godt å vite om diagnosen lenge. På denne måten ble hun kjent med diagnosen og barnet samtidig. Informanten ga uttrykk for at barnets diagnose og sorg ikke har påvirket samarbeidet. Informanten fortalte at tanken på at barnet kanskje skulle gå i spesialklasse tok lang tid å venne seg til og at det har vært en tøff og vanskelig prosess.

4.5.3 Kjennskap til tjenesteapparatet

Tre av informantene arbeider i tjenesteapparatet. To av dem trakk frem at arbeidet deres kunne ha en betydning for samarbeidet med de ulike instanser. I en av familiene arbeidet både mor og far i ”systemet”. To av informantene fremhevet at det hadde betydd en del at de visste mye om systemet og rettigheter fra før, samtidig som de hadde fått informasjon hele tiden. Informantene understreket at samarbeidet blir vanskelig uten informasjon. Den ene moren opplevde at hun var blitt snakket til på en annen måte enn andre foreldre. Den andre moren var kjent med og visste hvordan det jobbes i kommunen, hun trodde dette kan påvirke samarbeidet.

”De snakker til oss på en annen måte. Vi kjenner jo systemet, det er ikke ukjente begreper, vi kjenner lovverket, vi vet om rettigheter, vi kjenner mer til offentlig sektor. For andre som da ikke vet noe om hvordan ”systemet” fungerer, da er det sikkert verre og skremmende.”

Informanten fortalte at samarbeidet ikke er lett hvis det blir misforståelser, noe familien hadde opplevd i forbindelse med barnets sykdom. Den tredje moren som også arbeidet i tjenesteapparatet, formidlet at hun hadde et bra samarbeid med de fleste som arbeidet med barnet, og at det har vært lett å snakke sammen selv om hun hadde to roller. Hun presiserte at hun var positiv som person, at hun snakket godt med ansatte i tjenesteapparatet, men at dette handlet også om at menneskene og oppfølgingen som hadde vært i forhold til barnet og familien hele tiden hadde vært god.

4.5.4 Realistiske

En mor snakket om det å være realistisk og ikke ha for høye forhåpninger til skolen. Hun mente at foreldre ikke kan regne med at alt skal være klart fra første skoledag. Hun uttrykte at man som foreldre må sette seg litt inn i barnehagens og skolens hverdag og situasjon. Hun formidlet at foreldre må vurdere hva som er essensielt, fordi hun mente at man ellers går lei.

”Jeg tror ikke man må ha for store forventninger, det er jo utfordringer å ta imot et sånt barn. Ikke forvent at alt er på plass fra dag en, ting må gå seg litt til, ting tar ofte tid å få på plass. Man må ikke gå til kamp for enhver pris. Det orker man heller ikke, man må velge de kamper man synes er viktigst.Veien må gå seg til litt underveis, og man må være realistisk på hva skolen klarer.”

Informanten understreket at hun følte at hun ikke hadde så stor erfaring fordi barnet hennes bare hadde gått på skolen et halvt år. Familien hadde vært åpen da barnet begynte på skolen, både om usikkerheten omkring barnets læreforutsetninger og hvilken skole barnet skulle gå på. Mor uttrykte at de tar et år av gangen, evaluerer og vet at endringer vil kunne forekomme.

4.6 Informasjonsflyt

4.6.1 Forberedelsesfasen

Alle informantene hadde hatt ett eller flere informasjonsmøter med skolen før skolestart. I disse møtene hadde personale fra barnehagen, andre instanser og foreldre informert skolen om barnet, men det var noe ulikt hvordan foreldrene hadde opplevd at informasjonen var blitt brukt av skolene. To av foreldrene tok frem at det var viktig, at de som sitter og bestemmer på skolen hadde så mye informasjon som mulig om barnet som skulle begynne slik at de kunne tilrettelegge et godt tilbud til barnet. En annen mor ønsket mer informasjon fra skolen i første møte, men uttrykte forståelse for at det viktigste var at skolen fikk informasjon om barnet. To av informantene hadde etter skolestart hatt evalueringsmøte vedrørende overgangen og oppstarten på skolen. En av informantene beskrev første informasjonsmøte slik:

”Det første møte var et informasjonsmøte fra oss til dem. De ville vite hva de skulle forberede seg på. Vi var veldig spente og hadde lyst på mer informasjon tilbake. Det første møte var veldig enveis informasjon. De ville vite mest mulig om barnet, vi fikk ikke vite så mye da. Jeg skjønner jo at sann måtte det bli, de måtte ha mye informasjon om ham. De visste ikke hva han trengte.”

En annen informant hadde møte med skolen, hvor barnehagen, logoped og foreldre informerte om barnets behov og vansker. Barnehagen hadde gitt mye informasjon til skolen om barnet. Skolen hadde notert alt, men da barnet begynte på skolen var ingenting fulgt opp. Informanten rådet alle som har et barn med nedsatt funksjonsevne til å bli enige med skolen om hva og hvordan det skal jobbes fremover i første møte med skolen.

”Vårt første møte var et statusmøte hvor informasjonen ikke ble tatt med videre. Ha et møte der informasjon blir gitt og avtaler blir gjort. Vi stilte krav, men sjekket ikke at det ble gjennomført, det var vi ikke vant med.”

En mor ønsket mye informasjon fra skolen til foreldrene fordi det ga henne trygghet. Hun mente mye informasjon og trygghet var grunnlaget for en god overgang og det videre samarbeidet.

”Jeg tror det aller viktigste, er hvis foreldrene får tilstrekkelig informasjon og føler seg trygge, så tror jeg barnet merker det med en gang. Man blir jo trygg hvis man skjønner at det er trygt å levere barnet sitt der og hva de driver med. Hadde jeg fått noen fakta eller noe konkret, som viste hva de drev med så hadde det vært mye lettere.”

Moren som hadde arbeidet for at skolen skulle ha så mye skriftlig informasjon som mulig fra barnehagen og eksterne instanser om barnet, opplevde at skolen allikevel ikke visste hva barnet trengte, da hun begynte på skolen. Foreldrene hadde inntrykk av at skolen ikke hadde brukt dokumentasjonen de hadde fått. Det samme inntrykk hadde en annen informant.

4.6.2 Kommunikasjon

I intervjuene ble betydningen av gjensidig kommunikasjon snakket om som vesentlig i samarbeid. Flere av informantene hadde opplevd kommunikasjonen enklere og bedre med barnehagen enn med skolen. I barnehagen var det daglige samtaler, mens i skolen foregår kommunikasjonen ofte via e-post, telefon, kontaktbok eller konferansetimer. Foreldrene hadde ulike opplevelser av kommunikasjonen med skolen. For foreldrene var det viktig å vite både hva barnet jobber med på skolen og hva skolen jobber med i forhold til barnet. For noen av informantene hadde det ikke vært så enkelt når den daglige kontakten ikke var til stede. En mor sa:

”Det har vært god kommunikasjon. Spesielt i barnehagen hvor vi hadde daglig kontakt. Nå er kommunikasjonen via bok, det er litt vanskeligere, men skolen er veldig gode til å skrive i boken. Vi får informasjon og kan gi informasjon tilbake når vi har behov for det.”

En annen informant understrekket viktigheten av at foreldrene fikk beskjed om hendelser, uten å skulle vite alt, men at det er bedre med for mye informasjon enn for lite. Hun tok frem betydningen av kommunikasjon:

”Det er jo kommunikasjonen som er viktig, har man ikke en god kommunikasjon så blir det roten til alt ondt. Informasjonen må være på plass.”

Tre informanter virket frustrerte, irriterte og oppgitte fordi de opplevde kommunikasjonen med skolen som dårlig. Dette begrunnet de med at de fikk lite informasjon. De fortalte at de

ikke visste noe om oppleggene til barna, hvordan det gikk med dem og at saker som det var snakket om ikke ble fulgt opp. De formidlet at det burde være faste rutiner for kommunikasjon i hverdagen enten på telefon, via beskjedbok eller e-post.

”Vi har en meldingsbok, som ble litt brukt i begynnelsen. Når jeg skriver beskjeder nå, så får jeg ofte ikke engang svar. Jeg skriver beskjeder i boka, jeg vet ikke om informasjon i boka blir lest, jeg håper det. Meldingslapper må jeg ringe å si fra at de må ta opp av sekken. Er det ikke assistentens jobb?”

Et foreldrepar formidlet at de ikke fikk vite, at barnet deres ikke fikk hjelp til påkledning og på toalettet før foreldrene spurte barnet. De formidlet videre at når det hadde vært ansvarsgruppemøte, gikk det et halvt år før de fikk noen beskjed om det som ble avtalt på møtet ble fulgt opp eller ikke. De opplevde også at de selv måtte finne informasjon, og at de prøvde å stå på uten å mase unødvendig på folk. Informantene fortalte at de nå hadde fått laget en individuell plan, med klare mål og tiltak slik at de kunne gå direkte til den person som ikke fulgte opp. I tillegg hadde informantene ofte med seg fagpersoner i møte med skolen, da de opplevde at skolen av og til hørte mer på andre fagpersoner enn på foreldrene. Et av barna hadde noen få logopedtimer på skolen. Moren formidlet at det var med logopeden på skolen at kommunikasjonen fungerer best.

”De gangene som barnet har vært hos ham, så har han ringt meg. Han har fortalt hva han tenker, hva som fungerer bra og dårlig..... Der får jeg mye informasjon, og ut fra det lille han er der, får jeg veldig mye informasjon, det er bra.”

To av informantene formidlet at det kanskje kunne vært en ide å ha møte med lærer, assistent og andre som skal jobbe nær barna rett før og rett etter skolestart for å bli kjent, få en dialog om barnets fungering og finne en god kommunikasjonsform.

4.7 Å kjenne de man samarbeider med

4.7.1 Kjent over tid

Betydningen av å være kjent over tid tok flere av informantene frem som viktig i samarbeidet. Flere foreldre formidlet at de hadde kjent personalet i barnehagen over flere år, noe som

hadde hatt stor betydning. Dette hadde medvirket til god kommunikasjon og oversikt over barnets dag i barnehagen og til at de hadde kunnet ta opp problemer med personalet.

”Jeg merker, jeg ikke er så knyttet til de i skolen, som jeg var til støttepedagoger og alle de andre i barnehagen. Man blir fjernere i skolen, man blir litt overlatt til skjebnen.”

To av informantene hadde andre barn som gikk på samme skole. De formidlet det at de kjente skolen, og de som jobbet der, og at de på skolen hadde sett og kjente til barna fra før, hadde hatt stor betydning for dem og for samarbeidet. En mor sa:

”Jeg var jo veldig godt kjent med skolen fra før, da storsøsken går der. Og jeg tror også at de fleste som jobbet der visste om gutten, at han hadde en diagnose og skulle begynne på skolen. Vi har hatt ham med på mange mulige slags arrangementer på skolen. Jeg snakker med veldig mange, og mange kjenner oss. Vi har vært på hils med inspektøren og alle lærerne, og vi fikk en kjent lærer, som en av de andre barn hadde hatt. Litt ”goodwill” har vi nok opparbeidet oss i løpet av årene.”

Begge familier bodde på små steder, det å bo på et lite sted hvor alle kjente alle, mente de var positivt og en fordel for familien. Den ene informanten formidlet at hun hadde møtt mange positive mennesker, og var glad for at hun kunne ha barnet på bostedsskolen og slipper å sende barnet ut av kommunen.

4.7.2 Tillit og trygghet

Flere av informantene sa noe om det å være trygg og å ha tillit som grunnlag for et godt samarbeid. Dette gjelder både samarbeid med barnehagen, skolen og andre samarbeidspartnere. Det handlet om at foreldrene kunne få støtte og være trygge på at de kunne snakke med personalet om det meste, at de visste at barnet ble sett og ivaretatt, og at fagpersonene gjorde jobben sin. En av informantene fortalte at han på første møte med skolen hadde uttrykt ønske om at assistenten som arbeidet med barnet i barnehagen, kunne bli ansatt i skolen og følge barnet der. Fordi han mente det kunne være godt for barnet og skolen og være trygt for foreldrene. Det ble avvist på møtet, noe informanten synes var dumt. En mor formidlet at det hadde vært fint å oppleve at personalet i barnehagen hadde vært trygge på hva de skulle gjøre i forhold til barnet, at de hadde brydd seg, og at de hadde erfaringer i arbeid

med barn med nedsatt funksjonsevne. Dette hadde vært viktig for henne i samarbeidet, noe som hun ikke opplevde da barnet begynte i skolen. Informanten hadde et dårlig første møte med skolen. Hun opplevde gjennom hele det første skoleåret, at skolen ikke var interessert i barnet, noe som gjorde henne utrygg. Hun sa:

”En lærer og 25 elever, når man har ekstra grunn til bekymring og man ser ekstra mange ting som kan gå galt, så trenger man å føle seg trygg. Det skal ikke mye til, det skal svært lite til. Det ene er om det formelt sett er trygt, rutiner, opplegg, struktur, faglig og praktisk forberedt. Det andre er at de som mennesker er interessert.”

En mor tok frem at hun hadde hatt et godt samarbeid med og tillit til PPT i barnehagetiden. Hun mente at det var positivt at PPT også var i skolen. I og med at hun verken hadde hørt eller sett noe til dem, visste hun ikke om de var involvert i arbeidet med barnet. En annen av mødrene fortalte om en fra PPT, som hun hadde hatt kontakt med hele tiden mens barnet gikk i barnehagen, en som mor hadde tillit til. Tilliten ble basert på at hun hadde lært både barnet og familien mye, at mor viste at hun var glad i barnet og at hun så barnets behov. Mor formidlet:

”Hun ga veldig mye av seg selv og sånn. Jeg stolte veldig på henne, jeg hadde tillit til henne, at hun ville barnet sitt beste. Det gikk på tillit, hun var så mild og fin person, hun snakket et språk vi skjønte. Hun informerte om det vi trengte, hun stilte seg selv til disposisjon, og var tilgjengelig, vi kunne bare ringe og spørre. Vi gjorde ikke det så mye, vi fikk den informasjon, som vi følte vi trengte. Vi hadde en god kjemi, vi snakket åpent og hadde tillit til hverandre.”

I forhold til tillit og trygghet uttrykte tre av informantene at det handler om at barnet ble forstått og sett på skolen, og at barna hadde det bra. Hvis barna hadde det godt, uttrykte mødrene at de også hadde det bra og var trygge. De tok også frem kjennskap til hverandre og det at de visste at fagpersonene gjorde sitt beste for barnet og familien. To av informantene kjente skolen fra før, og formidlet at det kunne ha gitt utrygghet hvis de hadde valgt en annen skole.

”Hadde jeg valgt en av de andre skolene, hadde alt vært nytt for meg. Jeg hadde ikke kjent en eneste voksen der, ikke kjent området, lokalene eller noen ting. Så den tryggheten for meg har betydd veldig mye. Og at jeg vet, at det er stabile voksne som jobber der, som er opptatt av barna. Det er oversiktlig, det er en liten skole. Trygghet

har betydd veldig mye. Jeg har to andre barn, hadde det vært første barn, hadde det sikkert vært helt annerledes. Da hadde jeg ikke visst noe på forhånd, da hadde jeg ikke kjent noen der heller. Jeg tror kanskje, at jeg hadde valgt bostedsskolen i første omgang uansett.”

En annen informant som hadde barnet sitt i en spesialklasse var på besøk og hadde to møter før skolestart. Ellers hadde hun ikke så mye kontakt med skolen unntatt gjennom meldingsboken og møter, men hun hadde et godt inntrykk av skolen. Hun sa:

”Vi merker jo på ham at han har det veldig bra, ifølge det han sier og viser, er alt veldig bra. Da er vi veldig fornøyd og trygge.”

En av informantene fortalte at hun hadde vært på temakvelder i foreningen angående skolestart. Men for henne hadde det vært underlig å være på disse møtene, da mange der hadde fortalt om dårlige erfaringer med skolen. Dette hadde gjort henne trist og resultert i at hun gruet seg til skolestart. Heldigvis var det foreløpig ikke blitt slik. En annen informant fortalte at hun hadde lest om andres erfaringer på foreningens nettsider, men ikke forholdt seg til det. Hun hadde også lest en bok om overgangen, som hadde vært nyttig. Denne informanten ble av bostedsskolen oppfordret til å søke spesialklasse til barnet sitt. Hun reiste rundt og så på ulike skoler. Det at hun hadde en med fra barnehagen, opplevde hun som trygt.

”Kjempenyttig å reise rundt og besøke ulike skoler, og jeg var så heldig at jeg fikk ha med meg en fra barnehagen. Det er jo en stor skummel ting, når barnet ditt skal begynne på skolen. Man er nervøs, man føler seg litt utenfor, det å ha med seg noen som vet litt om systemet, som man kan diskutere litt med og utveksle tanker med, og de kan hjelpe til å stille spørsmål.”

4.7.3 Daglig kontakt

Informantene formidlet at den kontakt som de daglig hadde hatt med barnehagens personale hadde vært viktig for dem og virket positivt på samarbeidet. Dette handlet om å få og gi informasjon i bringe- og hentesituasjoner, det å kunne spørre og si fra og om å ha den personlige kontakten. Den direkte kommunikasjonsformen ansikt til ansikt og muligheten den gir til å bygge opp relasjonen hadde stor betydning for informantene. En av mødre sa det slik:

”Jeg er jo litt bortskjemt fra barnehagen. Med meldingsbok og at jeg var der hver dag og snakket med personalet om hvordan dagen hadde vært.... I barnehagen hadde jeg daglig kontakt med personalet, det ble en veldig fin og personlig kontakt jeg hadde der.”

Fire av informantene uttrykte at de ikke hadde den daglige kontakten med skolen og at dette gjorde noe med samarbeidet og relasjonene. En av mødre formidlet at hvis hun ikke hadde trodd på skolen, visst at opplegget til gutten var bra og sett på gutten at han likte seg på skolen, kunne samarbeidet blitt vanskelig, fordi hun ikke kjente skolen så godt. En annen familie formidlet at de ikke hadde kommunikasjon med skolen i det daglige, og derfor heller ikke visste hvordan det gikk med barnet, om det var noe de skulle følge opp hjemme eller om det var noe barnet hadde behov for. En mor fortalte, at hun i utgangspunktet hadde en meldingsbok mellom skolen og hjemmet, men at personalet på skolen ikke skrev i den. Dette gjorde samarbeidet vanskelig. I og med at gutten heller ikke kunne formidle noe særlig fra sin hverdag på skolen, var moren fortvilet:

”Jeg har ikke den personlige kontakten med skolen. Dette påvirker samarbeidet. Og når meldingsboka heller ikke blir brukt blir det vanskelig.”

To informanter formidlet at de hadde valgt å bringe og hente barna i skolen selv, for å holde på kontakten med personalet. Disse uttrykte begge at de hadde god kontakt med skolen. En av mødrene sa:

”Jeg vet ikke så mye om hverdagen og hvor mye hun ”jobber”, men får beskjeder. Det betyr noe for samarbeidet at jeg er der daglig. Hvis ikke vil jeg hatt en kommunikasjonsbok eller hatt en ukes rapport.”

4.8 Barnet i sentrum ved overgangen

4.8.1 Forberedelse av barnet

Informantene snakket om å forberede barnet til skolestart og viktigheten av dette, både for barnet og foreldrene. Alle foreldrene fortalte at barnet og en fra barnehagen hadde vært på besøk på skolen en eller flere ganger. I tillegg hadde barnehagen et opplegg i forhold til skolestart. Tre av barna hadde også hatt besøk fra skolen i barnehagen. En av mødrene fortalte

at de hadde hatt barnet med på besøksdag på skolen sammen med alle de andre førsteklasingene. En mor sa:

”Jeg følte, at både vi og han var rimelig godt forberedt før første skoledag, vi viste hvem vi skulle forholde oss til.”

En mor fortalte at jenten hadde hatt en myk overgang med besøk på skolen flere ganger i uken på våren. For moren var det viktig med trygghet for jenten, at hun ble kjent med de som skulle jobbe med henne og med de lokalene hun skulle være i på skolen. Det ga moren trygghet. En annen mor formidlet at de fikk presset igjennom et besøk på skolen, for at barnet skulle bli kjent med skolens lokaler. Dette var ikke nok til å gjøre barnet kjent og foreldrene trygge.

4.8.2 Tilrettelegging – Fysisk – Tid

Alle informantene hadde hatt møte med skolen mellom et halvt år og ett år før skolestart. Tre av foreldre opplevde dette tidsnok. To av disse foreldrene hadde bruk for fysisk tilrettelegging for barnet sitt på skolen, men de visste at dette var i orden. Hadde skolene ikke vært fysisk tilrettelagt, så hadde de trengt mer tid. På den ene skolen hadde de andre barn med nedsatt funksjonsevne som hadde banet veien. Den ene moren som hadde et barn med behov for eget rom fortalte at alt ikke var på plass i rommet da barnet begynte. Barnet fikk heller ikke noe sted å hvile før etter to måneder. Det var det eneste som kunne ha vært litt bedre planlagt. Skolen hadde tidligere ikke hatt barn med nedsatt funksjonsevne.

De tre andre informantene beskrev at et års forberedelse hadde vært for kort tid, fordi alt ikke var klart til skolestart. Hos den ene familien hadde foreldrene mange diskusjoner med skolen om pc til barnet, selv om PPT hadde anbefalt dette fra skolestart. Barnet fikk likevel pc først etter fire måneder i første klasse. Hos den andre familien fikk gutten ikke tilpasset pult og stol, som han hadde behov for, før han begynte i tredje klasse. Den tredje familien uttrykte oppgitthet over undervisningsopplegget.

”Han skulle få noe undervisning i små grupper, og det har de ikke kommet i gang med enda, selv om det er gått et halvt år. Det første møte var ca et år før skolestart. Altså tar det jo sikkert tid for skolen å lage en plan for hva hver enkelt elev trenger. ... Vi har jo ikke fått ting på plass enda. Kanskje vi skulle begynt et år før, hvis det er det som er snakk om. Jeg føler ikke at han får noen tilrettelegging i det hele tatt. Jeg føler

kanskje ikke de jobber sånn veldig hardt med det. Jeg har søkt om skolebytte, han trenger mye mer.”

En av mødrene fortalte at hvis barnet skal i spesialklasse må man begynne minst et år i forveien, da søknadsfristen for dette er november – desember året før skolestart.

4.8.3 Bli kjent med barnet

Flere informanter formidlet hvor viktig det var at skolen ble kjent med barnet. Tre av mødrene uttrykte at deres skole gjorde alt bra. De kom i barnehagen og hadde møte med foreldrene og personalet. Deretter kom noen fra skolen flere ganger for å bli kjent med barna i deres kjente omgivelser. Det var viktig for familiene at skolen ble kjent med barna som personer og så deres behov. Det medførte trygghet for barna og familiene. En informant sa:

”Vi har vært veldig heldige både med barnehagen og skolen til gutten. Har hatt bra opplegg, oppleggene er blitt fulgt. De har sett ham og hans behov. De kjenner ham og har hele veien forstått hans behov.”

En annen familie hadde opplevd noe helt annet og ga uttrykk for store frustrasjoner. De formidlet at de har måttet dokumentere at gutten hadde utfordringer. De sa:

”På skolen måtte vi bevise at gutten hadde tregere læring, han var ikke hyperaktiv, han har bare en diagnose. Hvis det ikke går utover læringen, får du ikke noen ekstra person inn i skolen. Det var helt forferdelig i begynnelsen, vår sønn måtte ha hjelp på do, han måtte ha hjelp med til å kle på seg, han går med skinne på føttene, alt dette tok ikke skolen høyde for. For det var ikke noe pedagogisk problem. Ikke noe problem i forhold til læringen, det ble helt galt.”

4.8.4 Barnets opplegg, trivsel og utvikling

Tre av informantene fortalte gjennom hele intervjuet om et godt samarbeid med barnehage, skole og andre instanser. Til tross for dette formidlet de på litt ulike måter at hvis barnet ikke hadde trivdes, hadde hatt en dårlig utvikling eller hatt et dårlig opplegg, ville det kunne ha påvirket samarbeidet. En informant sa:

”Det at barnet trives - har det godt på skolen påvirker samarbeidet. Hadde han ikke trivdes måtte vi jo ha gjort noe, og hadde da kanskje ikke vært så positive. I oppstarten

var ikke læringen i fokus for oss. Det viktigste var hans trivsel, og så har det vært en bonus at han lærte å lese.... Jeg tenker, at har vi opparbeidet oss et godt samarbeid med de voksne, smitter det jo over på ham. Tror at han føler, at han ble godt ivare tatt.”

En av mødrene uttrykte at hvis ikke opplegget for gutten hadde vært bra, hadde hun ikke vært fornøyd, og det hadde påvirket samarbeidet. I en av familiene var barnet godt forberedt til skolestart, men moren formidlet at overgangen ikke hadde vært god hverken for barnet eller foreldrene. Foreldrenes fortvilelse hadde da påvirket barnet. Hun sa:

”Hun var godt forberedt.... Men jeg tror overgangen var helt forferdelig, selv om vi som foreldre og barnehagen hadde gjort det vi kunne. Skolen forstod ikke hva hennes spesielle behov bestod i, til tross for et års forberedelse med informasjon fra ulike instanser om barnet. For barnet tror jeg det var tøft ... Det tror jeg handlet mye om hva skolen gjorde og ikke gjorde før og etter skolestart. Jeg tror helt konkret for jenta, at hun hadde opplevd hverdagen bedre hvis skolen hadde vært godt forberedt. De skjønnte ikke hva hun trengte, det skal så lite til. I tillegg må jeg innrømme, at jeg tror våre frustrasjoner smittet over på henne. Jeg tror hun merket det godt, at vi var negative til skolen. Det var vi jo ikke i utgangspunktet, vi er jo veldig glade i skolen og gledet oss veldig.”

4.9 Personavhengighet

Tre av informantene uttrykte at samarbeid kan være personavhengig. En av foreldrene som hadde fortalt om godt samarbeid med en fra PPT gjennom mange år, formidlet at hun visste om andre foreldre som ville ”sparke” samme damen. Hun uttrykte at noen er konflikt mennesker, mens andre er mer villig til samarbeid, derfor kan en del samarbeid bli personavhengig. To informanter formidlet at personavhengigheten handler om fagpersonenes evne til å lytte, ta initiativ, komme med forslag og deres engasjement. Videre uttrykte de at det handler om å dele kunnskap, at fagpersoner bryr seg, og at det i noen tilfelle også kan handle om personlig kjemi.

”I de samarbeider som jeg har opplevd som veldig gode, så har det vært folk i helt ulike posisjoner eller med ulike titler. De har vært veldig interessert og de har brydd seg med hvordan vi har det..... Det er sånne folk som gjør at vi tørr å ta kontakt med

dem uten å ha noen faste avtaler og sende mail. Det å ha litt energi, jeg synes det er mange folk som ikke gjør det de skal engang. Samarbeid handler dessverre veldig mye om enkeltpersoner, men sånn er det jo i livet.”

De fleste foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne er avhengige av gode fagpersoner. Flere av informantene uttrykte frustrasjon og sinne over personavhengigheten, og ga uttrykk for at de enten må ha flaks eller orke å mase og kjempe for å få noe igjennom i forhold til barnet. En mor tok frem at det var viktig at skolen har gode rutiner for å ta imot barn med nedsatt funksjonsevne og å samarbeide med dets foreldre. Det kunne sikre at forhold ikke var så avhengig av enkelte personer.

4.10 Samarbeid barnehage og skole

Tre av informantene trakk frem samarbeidet mellom barnehagen og skolen som viktig. En mor formidlet at barnehagen og skolen snakket sammen før skolestart. Styrer og rektor avtalte hvilke dager barnet skulle ha ”bli kjent dager” og i tillegg ble hun som var avlaster for barnet leid inn av skolen for å veilede assistenten på skolen noen timer i uken i 3 måneder. Disse avgjørelser var informanten ikke involvert i, men var fornøyd med at dette ble ordnet. En annen mor formidlet at barnehagen tok med barnet til skolen for at barnet skulle bli kjent. Det var viktig for foreldrene at barnehagen og skolen samarbeidet. En mor sa:

”Kontakten med barnehagen er jo helt uvurderlig, veldig viktig. I vårt tilfelle har barnehagen vært den samme hele veien, og kjenner gutten veldig, veldig godt. Hvilken bedre kunnskap kan skolen få enn å samarbeide med barnehagen? Sende folk til barnehagen og bli kjent med barnet der. Det hadde vært kjempenyttig og vært veldig trygt for meg også. Så hadde det ikke blitt en overgang ut i det store sorte ingenting. Skolen og barnehagen skal samarbeide og snakke sammen i overgangen, det tror jeg er veldig nyttig.”

5 Drøfting

I dette kapitlet drøftes funnene fra intervjuene mot relevant teori og tidligere forskning og ulike refleksjoner foretas. Kapitlet er inndelt i følgende hovedpunkter: erfaringer fra samarbeid med barnehagen og skolen, barnet, hva som fremmer og hemmer et samarbeid, herunder er det første møte, informasjon, kommunikasjon, relasjoner, trygghet og tillit, holdninger og væremåte drøftet. Dernest forsoning med diagnosen, systemkjennskap, samarbeid mellom barnehage og skole og andre instanser og personavhengighet.

5.1 Erfaringer fra samarbeid med barnehagen og skolen

Alle informantene i utvalget ga uttrykk for at de har hatt et godt samarbeid med barnehagen. Dette stemmer med forskning som Tøssebro og Lundeby (2006) har foretatt, de fremhever at foreldre til barn med funksjonsvansker får til et godt samarbeid med barnehagen.

Informantene tok spesielt frem den daglige kontakten som betydningsfull i samspillet med personalet i barnehagen. Foreldrene uttrykte at det er mulighet til å utveksle informasjon og gi tilbakemeldinger til hverandre i bringe- og hentesituasjoner. Ask og Gorseth (2004) og Bø (2002) mener at det å gi støtte og informasjon til hverandre er med på å utvikle læring og kjennskap til hverandre. Foreldrene formidlet at den daglige kontakten ble betydelig mindre eller i noen tilfeller borte i samarbeidet med skolen. Noe som samsvarer med Aukland (2010) og Dolva (2006). De skriver at den daglige kontakten nesten blir borte eller minsket betraktelig ved overgangen til skolen. Videre fremhever Aukland (2010) og Dolva (2006) at dette kan være et problem, fordi foreldrene fortsatt har behov for kommunikasjon. To av mødrene hadde valgt å levere og hente barn sitt selv på skolen, for å unngå denne problematikken. Dermed kan det se ut til at den daglige kontakten betyr mye for et samarbeid.

Årsaken til fravær av daglig kontakt kan være at foreldrene bor langt unna skolen, og derfor ikke har anledning til å bringe og hente på skolen. Videre kan det være at foreldrene ikke har reflektert over nytten av den daglige kontakten i utviklingen av samarbeidet. En tredje årsak kan være at skolen ikke har som tradisjon, og ikke ser nytten av å ha kontakt med foreldrene om morgen eller om ettermiddagen. Uavhengig av årsak viser det seg at det er viktig at foreldre i samarbeid med skolen, avklarer gjensidig informasjonsbehov, og hvordan denne informasjonsutveksling kan foregå.

Et annet forhold som foreldrene fremhevet som viktig for samarbeidet med barnehagen var styrerens arbeid, som den som ordnet avtaler og tok ansvar. De fremhevet også personalets evne til å se barnet og dets behov og deres måte å møte foreldrene på. På hvilke måter fagpersoner møter og opptrer overfor foreldre har ifølge Sætersdal, Dalen og Tangen (2008) stor betydning for samarbeidet. Det er derfor fundamentalt for et samarbeid at fagpersoner reflekterer over sin praksis i møter med foreldre og barnet.

Foreldrene vurderte samarbeidet med skolen forskjellig. De som hadde et godt samarbeid begrunnet dette med egen væremåte, å være realistisk og at de ikke krever så mye. Videre begrunnet foreldrene et godt samarbeid med at de får informasjon, at de vet at barnet blir tatt vare på, og at de selv blir tatt på alvor. Dette er i tråd med Nordahl (2009), Bø (2002), Løge, Bø, Omdal og Thorsen (2003) og Bronfenbrenner (1979) som fremhever viktigheten av informasjon og kommunikasjon i samarbeid. De som ikke hadde så gode erfaringer med samarbeidet med skolen forklarte dette med usikkerhet i forhold til kunnskapen til personalet, om fagpersonene var interessert i deres barn og mangel på informasjon og kommunikasjon. Når kommunikasjonen ikke fungerer kan samarbeidet bli vanskelig, men det er også mange andre faktorer som er vesentlige i samhandlingen. Lassen (2004) uttrykker det å ha felles mål og felles forståelse som viktig. Foreldre kan bli utrygge hvis det er tvil om kompetansen og engasjementet til fagpersonene, noe som kan hindre et fruktbart samarbeid. Det kan ha forbindelse med ekso- og makrosystemet til Bronfenbrenner (1979), ved at det ikke er utdannet tilstrekkelig kvalifiserte personer, at det finnes for lite utredning på barnet eller at det ikke er ressurser i systemet til å ivareta barn og foreldre.

5.2 Barnet

Utvalget består av foreldre som har barn med svært ulike behov og vansker, også når det gjelder tilretteleggingsbehov på skolen. Både når det angår den sosiale, kognitive og fysiske tilretteleggingen og antall timer med assistent eller spesialpedagog. Dette kan bety at noen av funnene i undersøkelsen ikke er direkte relatert til de forskjellige behovene og vanskene. Det er nødvendig å være forsiktig med tolkningen av resultatene på grunn av det lille utvalget. Til tross for det ser det likevel ut til å være en tendens til at foreldre som har barn hvor tilretteleggingsbehovene ikke er helt tydelige, og hvor barnets utfordringer kan være vanskelig å forstå, har et mer problematisk samarbeid med skolen enn der hvor behovene til barna er klare. Det handler om foreldre til barn som ikke umiddelbart har læringsproblemer,

men som kan få det hvis barna må bruke krefter på andre gjøremål som kunne vært avhjulpet med praktisk hjelp eller fysisk tilrettelegging. Samarbeidsproblematikken kan selvfølgelig ha sammenheng med flere faktorer som hvor lenge barnet har gått på skolen, kvaliteten på det første møtet eller hvordan kommunikasjonen fungerer. To av informantene formidlet at samarbeid kan være forskjellig ut fra hvilke vansker barnet har. En av foreldrene formidlet at han mente det var lettere å få forhold lagt til rette når barnets diagnose og problemer var tydelige.

Lundeby og Tøssebro (2006) kommer i sin undersøkelse frem til at det er foreldre til barn med lærevansker, men uten fysiske funksjonsvansker, som har et vanskelig samarbeid. Det vil si at det er forskjell på hva de kommer frem til og hva som kommer frem i denne undersøkelsen. Denne forskjellen kan komme av mange ulike årsaker. Det kan ha sammenheng med at utvalget i denne undersøkelsen er svært lite, mens Lundeby og Tøssebro (2006) hadde et stort utvalg. Utover dette kan årsaken være at foreldrene beskriver deres barn ulikt, og at de legger vekt på ulike forhold. Forskjeller kan også komme av bruk av ulike avgrensninger, tolkninger og definisjoner av fysiske vansker og lærevansker og eventuelle tilleggsvansker. Det som kunne vært spennende å se på i et annet studie, er om samarbeidet er forskjellig ut fra hvor tydelige vansker eller hvilke vansker barn har.

”Fra eldste til yngst” (2008) tar frem at det er sammenheng mellom hvordan kommunikasjonen mellom foreldre og skolen er, og hvordan barnet har det følelsesmessig og sosialt. Bø (2002) skriver at foreldrenes og fagpersonenes måte å snakke med eller om hverandre på, kan få betydning for barnets utvikling. Begge disse utsagnene er i samsvar med det fire av informantene ga uttrykk for. Tre av foreldrene fortalte om en god kommunikasjon med skolen og uttrykte også at barnet trives og utvikler seg. En av mødrene som ikke hadde god kommunikasjon formidlet at barnet ikke har det bra og ikke trives på skolen, og at barnet merker at foreldrene har et vanskelig samarbeid med skolen. Det er viktig å reflektere over hvor mye og hvordan kommunikasjonen og samarbeidet mellom hjem og skole skal være for at barnet skal trives og utvikle seg på skolen. Det er også av betydning at foreldre og fagpersoner tenker over hva de sier om den andre part når barnet er til stede.

Sæterdal, Dalen og Tangen (2008) og Aalandslid (2006) skriver at et godt samarbeid er nødvendig for å få til en god overgang. To av informantene formidlet ulikt i forhold til samarbeid og overgang. Den ene moren fortalte at hennes barn ikke har hatt det godt på skolen, hvilket hun begrunnet med at barnet merker at foreldrene ikke er fornøyde og ikke

samarbeider bra med skolen. En annen informant uttrykte at deres barn har hatt det bra ved overgangen, og at barnet fant løsninger for seg selv, mens det var foreldrene som var urolige, fordi avtaler ikke ble fulgt opp.

Mine antakelser i forhold til hvordan barnet trives og utvikler seg vil kunne prege samarbeidet stemmer delvis. Antakelsene stemmer i de tilfelle hvor det er et godt samarbeid. Da er barnet også fornøyd og viser utvikling. Antakelsene stemmer ikke motsatt, det er ikke entydig at barnet ikke viser trivsel og utvikling når samarbeidet ikke fungerer. Men det er ingen tvil om at et bedre samarbeid, gir både barnet og foreldrene en lettere overgang og hverdag.

5.3 Hva fremmer og hemmer et samarbeid?

5.3.1 Første møte

To av informantene formidlet at det første møte med skolen har preget det videre samarbeidet. Informantene uttrykte at de etter det første møtet ble bekymret for om deres barn ville bli ivaretatt på skolen og en av mødrene var usikker på om hennes barn var velkommen på skolen. Ifølge Tidemann-Andersen (2006) og Løge, Bø, Omdal og Thorsen (2003) og Clausen (1995) kan det første møte ha stor betydning for samarbeidet fremover. Det første møte med skolen kan ifølge Dolva (2006) være en stor følelsesmessig belastning for foreldrene, noe som også kom frem i intervjuene.

Årsakene til at første møte hos to av informantene ikke gikk bra og har hatt betydning for det videre samarbeidet kan være flere. Det kan kanskje handle om holdninger (Lassen, 2004), eller det kan handle om fagpersonenes situasjonsforståelse, kulturell sensitivitet, selvinnsikt eller empatiske holdninger som er vesentlige i et samarbeid (Røkenes og Hanssen, 2006). Foreldrene kan ha oppfattet situasjonen og utsagnene annerledes enn det som har vært utgangspunktet for skolens representant. Årsaken kan være konteksten og atmosfæren som har hatt påvirkning på hele situasjonen og møtet. Uansett årsak er det av betydning at alle involverte i et samarbeid reflekterer over sin opptreden og det første møtets betydning for det videre samarbeid. At det første møte har betydning for det videre samarbeid samsvarer med mine formodninger.

5.3.2 Informasjon

Informasjonsutveksling er en viktig faktor ved overgangen til skolen. Foreldrene ønsket å gi så mye informasjon som mulig om barnet, for at skolen skulle kunne tilrettelegge et godt tilbud. Noen av informantene ønsket også informasjon tilbake om tilbudet som skolen kunne gi, og hvordan skolen generelt arbeider med barn med nedsatt funksjonsevne. Foreldrene ønsket informasjon fra skolen ved overgangen, fordi det er en ny arena for barnet, og der foreldrene også skulle bli kjent og trygge. Bronfenbrenner (1979), Bø (2002) og Nordahl (2009) fremhever betydningen av å snakke om barnets styrker og behov og om situasjonen omkring barnet i familien og på skolen, slik at partene kan bli kjent. Flere foreldre formidlet at deres første møte med skolen var et slikt møte. Informasjonsutveksling vil kunne få betydning for relasjonen som dannes i et nytt samarbeid (Løge, Bø, Omdal og Thorsen, 2003). Informasjonsutveksling kan være en måte å bli kjent med hverandre på, finne ut hva hver enkelt mener, og på denne måten sammen finne ut hva som er det beste for barnet. Informasjon er ikke nyttig hvis den ikke brukes konstruktivt. Tre av informantene opplevde at informasjonen som ble gitt om barnet før skolestart, ikke ble benyttet i tilretteleggingen av tilbudet til barnet. Den fikk derfor ingen nytteverdi og ga usikkerhet hos foreldrene, noe som ikke er hensikten med informasjonsutveksling. Madland (2010) understreker at informasjonsformidling kan gi trygghet, hvis den er brukes.

At fravær av informasjon kan hemme samarbeidet, kom tydelig frem hos tre av foreldrene som ga uttrykk for at de fikk lite informasjon. Foreldrene ga uttrykk for frustrasjon og usikkerhet over dette. I samsvar med Bø (2002) formidlet de at dette tok krefter fra dem som de kunne brukt på barnet eller på noe mer nyttig.

Det medfører at det må jobbes med informasjonsutveksling. På den ene siden kan det sies at det er skolens ansvar å sørge for å gi informasjon, og at skolen bør ha rutiner for dette. Det bør være avklart hvilken type informasjon skolen gir og hvilke fora skolen bruker.

Informasjon som skolen gir bør gis ulikt, noe kan gis muntlig og annet skriftlig. Noe informasjon kan det være klokt at foreldrene leser hjemme og heller avklarer spørsmål i etterkant. På den andre siden kan det tenkes at i innledningen av et samarbeid kan det være ulikt hvor mye informasjon ulike foreldre ønsker eller vil ha. Videre er det sikkert forskjellig fra foreldre til foreldre hva de gjør for å få informasjon og hvilken type informasjon de vil ha. I en følsom fase som foreldrene ifølge (Nordahl, 2009, Clausen, 1995) kan befinne seg i, kan det også være usikkerhet omkring hvor mye informasjon foreldrene vil eller kan klare å

forholde seg til. En avklaring av forventninger omkring informasjonsutveksling vil muligens kunne hjelpe på noen av problemene i et samarbeidsforhold. Ifølge Bø (2002) har skolen tradisjonelt vært opptatt av at samarbeid dreier seg om informasjon til foreldrene. Men det ser ut til å være behov for informasjon både til og fra foreldrene og skolen, og andre involverte. Bronfenbrenner (1979), Bø (2002) og Nordahl (2009) uttrykker at informasjonsutveksling mellom de involverte aktører er uunnværlig, hvis samarbeidet skal utvikle seg.

5.3.3 Kommunikasjon

Informantene formidlet at gjensidig kommunikasjon i samarbeid er viktig. Dette samsvarer med Glavin og Erdal (2007) som fremhever at kommunikasjonen er sentral i samarbeid. Bronfenbrenner (1979) og Bø (2002) tar også kommunikasjon frem som viktig i samhandlingen mellom de ulike parter rundt barnet, som en måte å bli kjent på og støtte hverandre. Hvis kommunikasjonen fungerer kan det bidra til å motvirke konflikter (Bø, 2002). Det er ingen tvil om at god kommunikasjon er essensielt, særlig i begynnelsen av et samarbeid, men også i samarbeid generelt.

Informantene hadde opplevd kommunikasjonen med barnehagen, skolen og andre instanser ulikt. Det kan være flere grunner til god eller dårlig kommunikasjon. Det kan være fagpersonenes profesjonalitet, om de viser anerkjennelse eller ovenfra - og ned holdninger. Sted, hvem og hvor mange som er til stede ved kommunikasjonen kan for noen kanskje ha noe å si. Utover dette kan foreldrenes opptreden virke inn på kommunikasjonen. Om de stiller mange spørsmål, om de er tause, eller om det er en dialog om ulike forhold omkring barnet. Det er viktig å være klar over ovenstående og at partene som samarbeider husker på betydningen av god kommunikasjon.

5.3.4 Relasjoner

Relasjoner kan påvirke samarbeidet. To av informantene var tydelige på at kjennskap til skolen og ansatte fra før var en medvirkende årsak til at samarbeidet fungerte. Dette har gitt dem stor trygghet. Informantene formidlet at de har blitt møtt av positive fagpersoner, som har tatt dem på alvor og skolen har brukt den informasjon som foreldrene har gitt. Dette er i overensstemmelse med den måten Røkenes og Hanssen (2006) beskriver at en relasjon utvikles på via anerkjennelse, empati og væremåte. De to mødrene som kjente skolen fra før, har hatt tid til å utvikle relasjonen gjennom ulike samspill med skolen. Mødrene fremstod

reflekterte i forhold til hva de selv har bidratt med i samarbeidet, noe som ifølge Ask og Gorseth (2004) er av betydning for relasjonen.

I et samarbeid oppstår det en relasjon, uansett om man vil det eller ikke (Lauvås og Lauvås, 2004). Det kan være forskjellig fra menneske til menneske hvor bevisst de er på relasjonen og dens betydning for samarbeid. Røkenes og Hanssen (2006) fokuserer på hva fagpersonen skal gjøre for å utvikle relasjoner, ikke hva foreldre kan bidra med. Nordahl (2009) mener det bør være gjensidig anerkjennelse i en relasjon og Ask og Gorseth (2004) er opptatt av at en relasjon er en del av helheten. Det som skjer inni hver enkelt person og i gruppen som samarbeider virker inn på relasjonen. En relasjon er en prosess som utvikles over tid mener Ask og Gorseth (2004), det betyr at gjennom gjensidig innsats er det mulig å forbedre relasjonen og samarbeidet. At en relasjon utvikles over tid er i overensstemmelse med det flere informanter formidlet om samarbeidet de hadde hatt med barnehagen. Da hadde foreldre og fagpersoner blitt kjent over tid, og sammen utviklet relasjonen.

5.3.5 Trygghet og Tillit

Foreldrene i utvalget ga uttrykk for at tillit og det å være trygg var viktig for at et samarbeid kan utvikle seg. Informantene uttrykte at de får tillit og trygghet, hvis fagpersonene gjør arbeidet sitt, er opptatt av barnets ve og vel i hverdagen, at foreldrene kjenner personalet og at personalet viser initiativ, interesse og gode holdninger. Dette samsvarer med Ravn (1995) som tar frem betydninger av vissheten om at andre gjør arbeidet sitt, som grunnlag for tillit og trygghet. Uten tillit kan det lett bli kritikk og unnskyldninger som vil prege samhandlingene (Bø, 2002, Clausen, 1988). Flere foreldre uttrykte at de opplever forsvar og forklaringer som en del av samarbeidet med enkelte personer på skolen. Noen av informantene uttrykte at fagpersonene må være trygge i hva de skal gjøre, samtidig som det er lov å si at de ikke vet hva som er best, eller gi uttrykk for at de ikke vet alt. Det å samtale og arbeide sammen om utfordringene kan ifølge Ask og Gorseth (2004) være en måte for partene å bli kjent på, noe som Glavin og Erdal (2007) mener kan gi tillit. I de samarbeider som fungerte godt ved skolestarten, ble tilliten og tryggheten basert på kjennskap til skolen og til et bra opplegg for barnet. To av informantene som kjente skolen fra før, hadde arbeidet med å bli kjent ved å være på ulike arrangementer på skolen, hvor de har hatt barna med. Dette samsvarer med Bronfenbrenner (1979) som skriver at mennesker må gjøre noe sammen for å bli kjent og ha mulighet til å utvikle et samspill. Dermed kan det se ut som å bruke tid på å bli kjent, gjøre

noe sammen og at fagpersoner viser omsorg og engasjement kan være av betydning for utvikling av tillit og trygghet. For å få til god kommunikasjon bør tillit og trygghet være etablert (Røkenes og Hanssen, 2006). Uten en slik erkjennelse kan det være problematisk å kommunisere og formidle og ta imot informasjon. Imidlertid skriver Ask og Gorseth (2004) at tillit utvikles gjennom felles opplevelser og samtaler. Det kan stilles spørsmål ved om det er tilliten eller kommunikasjonen som må etableres først, eller om det kanskje er slik at tilliten og kommunikasjonen utvikles om hverandre. Uansett er det viktig å være klar over betydningen av kommunikasjon og tillit i et samarbeidsforhold, og hvordan disse kan fremmes.

5.3.6 Holdninger og væremåte

Alle informanter ga uttrykk for at fagpersonenes holdninger og væremåte betyr noe for samarbeidet, om det var fremmende eller hemmende for samspillet varierte. Lassen (2004) og Røkenes og Hanssen (2006) hevder at gode holdninger og væremåte i et samarbeid kun er nyttige når de vises og brukes. Holdninger og væremåte som foreldrene tok frem var innstilling, interesse, ærlighet og åpenhet. Videre dreiet det seg om gjensidig respekt, involvering og det å bli tatt på alvor, samt bruk av hverandres kompetanse og kunnskap. Om partene som samarbeider ikke tar hensyn til og er bevisste på holdninger og væremåte, kan det antas at det vil få betydning for samarbeidet. En grunnleggende holdning som gjensidig respekt er viktig å vise overfor hverandre.

Flere foreldre fremhevet at personalets interesse for barnet, foreldrene og andre som kjente barnet hadde betydning for samarbeidet. Dersom foreldrene opplevde at fagpersonene var interessert i barnet og i å lære av de som kjente barnet fra før, virket dette positivt inn på samarbeidet. Dersom det motsatte var tilfelle medførte det utrygghet og engstelse knyttet til om barnet fikk et tilpasset skoletilbud.

Flere av foreldrene tok frem innstillingen til de som var involvert ved overgangen som viktige i samarbeidet. Hvorvidt foreldrene opplevde at noen var mer interessert og innstilt på en god skolestart og et godt samarbeid kan ha noe med fagpersonens erfaring, kompetanse og kunnskap å gjøre. Det kan også handle om engasjement og mot. Interesse for barn med nedsatt funksjonsevne, og ledelsens innstilling kan også ha betydning. Det handler ifølge Røkenes og Hanssen (2006) om at fagfolk har evner, kan og tør å møte barna og foreldrene der de er og handle i forhold til dette.

Det er tankevekkende at foreldrene fremhever betydningen av interesse og innstilling som påvirkningskraft i samarbeidet. Dette handler ikke om fagpersonenes utdanningsbakgrunn, men mer om personlige egenskaper, noe som vil kunne gjøre samarbeid svært ulikt.

Tre foreldre som hadde opplevd å bli møtt med respekt, tatt på alvor og blitt involvert, tok dette frem som elementært i samarbeidet. Aukland (2010) tar frem det å bli tatt på alvor som vesentlig i et samarbeidsforhold. Davis (2000) presiserer at det å bli lyttet til og betrakte hverandre som viktige er vesentlig i et samarbeid. Involvering blir av Bronfenbrenner (1979), Bø (2000), Bø (2002) og Glavin og Erdal (2007) tatt frem som det sentrale i samarbeid og i utvikling av dette. Det er her tale om begreper som henger sammen og som er vanskelig å skille fra hverandre, noe som også kom frem i intervjuene. Å bli tatt på alvor kan for noen være å bli lyttet til, for andre kan det være å bli forstått, og for andre igjen at avtaler følges opp. Respekt kan omfatte begrepene lytting, forståelse, omsorg, tatt hensyn til eller omtanke. Involvering kan for noen handle om å være med å bestemme, mens det for andre kan dreie seg om å bli tatt med på råd eller snakket med. Muligens vil det for andre handle om å få og gi informasjon eller at noen bryr seg. Noen vil også si at det handler om å bli møtt med forståelse. Uavhengig av hva hver enkelt person legger i begrepene er det vesentlig at alle som samarbeider er klar over nyansene, og har bevissthet rundt dette. Spesielt fagpersoner må reflektere over at det er små ulikheter mellom begrepene.

Flere av informantene tok opp at åpenhet var av betydning i samhandling, fordi de opplevde at åpenhet var med på å gi de aktører som samarbeider innsikt. Både i dem som personer, barnet som det samarbeides om, og foreldrenes viten og kompetanse. Dette er i samsvar med det Dolva (2006) fant i sin undersøkelse om at åpenhet er viktig for samarbeidet. Informantene brukte åpenhet ulikt. Åpenhet kan handle om å respektere andres holdninger og meninger, men det kan også handle om gjensidig informasjon. For enkelte kan muligens åpenhet dreie seg om å løse utfordringene til barnet i fellesskap. Uansett hva personer mener med åpenhet er det viktig å være klar over betydningen det kan ha for samarbeidet.

En mor som hadde opplevd ærlighet tok dette frem som verdifullt i samarbeid. På et møte hadde hun fått beskjed om at skolen ikke hadde ressurser til barnet. Mor forholdt seg til dette, mens en annen informant som fikk en noe lignende beskjed fortalte at det ble vanskelig for henne og at dette har påvirket samarbeidet negativt. Dette er i samsvar med Lundebø (2006), som skriver at ærlighet kan oppleves ulikt avhengig av sammenhengen. Det at en slik enslydende beskjed kan oppleves så forskjellig kan ha sammenheng med flere ulike faktorer.

I det første tilfelle var moren innstilt på at barnet skulle gå i spesialklasse og ikke gå på bostedsskolen, mens den andre moren ikke ga uttrykk for å ha tenkt på spesialklasse. I tillegg kan måten fagpersoner uttrykker seg på, konteksten det sies i, om det er en relasjon fra før, og trygghet og holdninger hos partene virke inn (Røkenes og Hanssen, 2006, Ravn, 1995, Lundeby og Tøssebro, 2006). Dette innebærer at en fagperson bør reflektere over i hvilke situasjoner og når i en samarbeidsprosess ulike emner tas opp. Ærlighet i et samarbeid er verdifullt, men for at det skal være nyttig må det være en relasjon, god kommunikasjon og trygghet til stede som det grunnleggende i samspillet (Glavin og Erdal, 2007).

Noe som kan virke inn på et samarbeid er kompetanse og kunnskap, både hos foreldre og fagpersoner, og hvordan dette i fellesskap blir brukt til barnets beste. Foreldrene er de som har den største kjennskap til barnet i form av deres rolle som foreldre, mens fagpersoner har kompetansen i form av yrket eller utdanning (Glavin og Erdal, 2007). I intervjuene kom det frem at der samarbeidet fungerte bra, var foreldrenes, barnehagens og andres kunnskap og kompetanse blitt brukt i tilretteleggingen av tilbudet til barnet. Der hvor foreldrenes og andres kompetanse og kunnskap ikke var blitt brukt, fungerte samarbeidet dårlig og foreldrene uttrykte frustrasjon over dette. Dette er i overensstemmelse med Lundeby og Tøssebro (2006) som uttrykker at i samarbeid som fungerer godt i forbindelse med skolestart jobbes det tverrfaglig og de ulike aktørenes kompetanse brukes.

Det at den felles kompetanse og kunnskap ikke blir brukt til barnets beste i samarbeidet kan dreie seg om flere faktorer. Det kan handle om formidlingsevnen både hos foreldre og fagpersoner, og om hvordan behovene og vanskene er blitt forklart. Det kan muligens handle om at fagpersoner ikke forstår og bruker det som er blitt formidlet fra foreldrene eller andre som har arbeidet med barnet. Årsaken kan også være at kunnskapen og kompetansen faktisk blir brukt, uten at foreldrene får vite det. Videre kan ulike holdninger og syn på hvordan det er fornuftig å arbeide med utfordringene til barnet være årsak. At kompetansen og kunnskapen som forskjellige personer har ikke blir brukt, kan også komme av at de involverte ikke ser nytten av tverrfaglig samarbeid. Uansett hva det skyldes at kompetanse og kunnskap ikke blir brukt, må fagpersoner arbeide med å gi barnet et tilpasset opplegg og ha fokus på foreldremedvirkning.

Sætersdal, Dalen og Tangen (2008) og Jensen og Jensen (2007) hevder at det er fagpersonens hovedansvar å starte opp og holde i gang et samarbeid. Bø (2002) mener at i et samarbeid må alle aktører gi og få, det vil si både fagpersoner og foreldre må anerkjenne hverandres bidrag i

samspillet. Hvis ikke dette skjer kan den enkelte ifølge Bø (2002) gå lei, hvilket kan være det som hadde skjedd med en informant. En mor formidlet at hun vurderte det slik at hun var medansvarlig for at samarbeidet ikke fungerte. Dette begrunnet hun med at i det halve året barnet hadde gått på skolen, hadde det vært lite kommunikasjon mellom skolen og hjemmet. Mor opplevde at informasjon ikke ble brukt eller nådde frem. Dette har medført at moren nå gjør lite for å bidra til samarbeidet. Hun ønsket at barnet skulle flyttes til en annen skole.

To av informantene ga uttrykk for at de måtte mase og kjempe for å få tilrettelagt et bra opplegg for barnet sitt på skolen. Dette stemmer overens med Sætersdal, Dalen og Tangen (2008), som påpeker at foreldre fortsatt må kjempe for å få et tilrettelagt tilbud til barnet. At dette vil få betydning for samarbeidet kan nesten ikke unngås, men hvilken betydning det vil få kan være ulikt. En av mødrene formidlet at masing og mailer gjorde henne utslitt. I verste fall kan det resultere i at samarbeidet bryter sammen. En av informantene formidlet at det noen ganger kan hjelpe å ha med andre fagpersoner i møter, da skolen av og til lytter mer på de enn på foreldrene. Dette stemmer med hva Lundebø og Tøssebro (2006) skriver, at noen ganger kan det være klokt for foreldrene å ha med støttespillere fra andre deler av hjelpeapparatet i møter. Når samarbeidet er vanskelig kan det også hende at foreldrene gir opp, lar det stå til, og håper på mirakler. Noen foreldre kan muligens også se på sin egen rolle i samarbeidet og vurdere hva de bidrar med om det er mulig at det kan forbedre samspillet.

Tre foreldre tok frem sin egen væremåte, holdninger og åpenhet som viktige i det gode samarbeidet. Davis (2000) understreker betydningen av væremåte og åpenhet som betydningsfull for samarbeidet. En av informantene hadde vært kritisk til noen av oppleggene til barnet, men opplevde likevel et godt samarbeid. Det er selvsagt enklere for fagpersoner å forholde seg til foreldre som er åpne, positive og gir noe av seg selv, og som uttrykker at de er fornøyd med opplegget for barnet, enn foreldre som stiller mye krav. Disse foreldrene kan ha blitt positive og åpne, fordi de opplevde at de ble anerkjent som verdifulle av skolen. I slike tilfeller vil foreldre gi mer av seg selv (Bø, 2002). Samtidig kan det ikke være slik at det resulterer i et vanskelig samarbeid fordi foreldrene stiller kritiske spørsmål, eller krever at barnets rettigheter oppfylles, eller fordi foreldrene ikke er så opptatt av deres væremåte.

Bø (2002) hevder at alle som deltar i et samarbeid må avsette tid til samhandling og være klar over betydningen av sin deltakelse. I et samarbeid utvikles det gode støtte- og motspillere, avhengig av samarbeidsklimaet (Lundebø og Tøssebro, 2006). I et annet studie kunne det

vært interessant å undersøke hvor stor betydning foreldrenes holdninger og væremåte har på et samarbeidsforhold.

Det som har kommet frem i intervjuene når det gjelder faktorer som kan fremme eller hemme samarbeid samsvarer med Dolva (2006) og Ytterhus og Tøssebro (2005), de fremhever holdninger, respekt, kommunikasjon, det å bli hørt, følelsen av trygghet og bruk av hverandres kompetanse, som faktorer som er fremmende for samarbeidet.

Mine antakelser om at holdninger og væremåte både hos fagpersoner og foreldrene kan ha innvirkning på et samarbeid, samsvarer med det som kom frem i undersøkelsen. I utvalget kan det se ut som om tilgang til informasjon om hverdagen, at barnet blir sett og hørt og at foreldrene opplever trygghet og har tillit til skolen, er mest utslagsgivende for foreldrene for å få til et godt fungerende samarbeid. En kan undre seg over at foreldrene ikke er mer opptatt av de lovmessige rettigheter i henhold til Opplæringsloven (1998) som sakkyndig vurdering, timer med spesialpedagogisk vedtak eller individuell opplæringsplan. Dokumentene kan danne utgangspunkt for informasjon og kommunikasjon mellom foreldrene og skolen, og vise foreldrene hva skolen arbeider med i forhold til barnet, noe som kanskje kan gi tillit. I et annet studie kunne det være interessant å se nærmere på hvordan individuelle opplæringsplan brukes i skolen og i samarbeidet med foreldrene. Det kan virke som at det ikke er de lovmessige forhold som opptar foreldrene i samarbeidet, men hverdagen til barnet, informasjonsflyt og kommunikasjon. Refleksjoner over holdninger og væremåte er sentralt i alt samarbeid, og innsats mot opparbeidelse av tillit er av stor betydning. Det å vise engasjement, interesse og bruk av hverandres kompetanse og kunnskap inngår som et vesentlig element i dette arbeidet.

5.4 Forsoning med diagnosen

Flere av mødrene fremhevet at det å ha visst om barnets diagnose lenge har vært positivt for dem. De uttrykte også at de hadde forsonet seg med diagnosen. En mor formidlet at sorgen kommer og går i ulike perioder, hvilket stemmer overens med teorien til (Fyhr, 2002, Clausen og Eck, 1996). Andre formidlet at det at de selv har forstått at det var noe spesielt med barnet, har vært positivt for dem. De ga uttrykk for at dette ikke har fremkaldt sorgreaksjon, men mye tenkning. Ifølge Clausen og Eck (1996) trenger det nødvendigvis ikke være vanskelig om det ikke er noen sorgreaksjon. De tre informantene som ga uttrykk for at samarbeidet fungerte bra

med skolen, er de samme tre som ga uttrykk å ha forsonet seg med å ha fått et barn med nedsatt funksjonsevne. Om det er forsoning med diagnosen som betyr at foreldrene hadde et godt samarbeid er uvisst. Det er grunn til å tro at det er mange andre faktorer som er av større betydning i et godt fungerende samarbeid.

5.5 Systemkjennskap

Ifølge Lundeby og Tøssebro (2006) er det komplisert for foreldre til barn med funksjonsvansker å finne frem i systemet og å få opplysninger om hjelpetiltak. Det kan være ”en kamp” for foreldre å få den hjelp som barnet har rett på. System- og handlingskompetanse hos foreldrene mener Johansen (2008) har innvirkning hvis barnet skal få individuell tilrettelegging. I handlingskompetanse legger han vekt på at det er av betydning å kunne samarbeide på en ryddig måte. De tre informantene som fremhevet at de hadde et godt samarbeid med skolen arbeidet alle tre i tjenesteapparatet. Det er grunn til å spørre seg i hvilken grad kjennskap til tjenesteapparatet har betydning for samarbeidet. De tre informantene fortalte at de hadde en del kunnskap om hva barnet hadde rett på, og de visste noe om hvordan systemet fungerte. De visste også hva som kan være av betydning å legge vekt på i samhandling med andre mennesker, da de alle tre arbeider direkte med mennesker, altså relasjonsorienterte jobber. Disse faktorene kan sikkert være en medvirkende årsak til at samarbeidet fungerte. Det kan selvfølgelig være andre faktorer som gjør at de har et godt samarbeid, men det kunne vært spennende å se på betydningen av foreldrenes arbeid og systemkjennskap hva den har å si for samarbeid i et annet studie. Om systemkjennskap kan påvirke samarbeidet negativt, kan kanskje avhenge av hvordan de enkelte foreldre bruker kunnskapen sin i samarbeidet.

I og med at tre i utvalget arbeider i tjenesteapparatet, vil det kunne stilles spørsmål ved om funnene i denne studie er representative. Informantene uttrykte at de stilte opp i studiet, da de visste om mange som var misfornøyd med samarbeidet med skolen. De ønsket å stille opp for å dele sine erfaringer med andre og formidle at samarbeid kan fungere bra. Det er mitt inntrykk at informantene var bevisste på deres bakgrunn fra tjenesteapparatet, samtidig som de la vekt på at forskjellige aspekter var av betydning for samarbeidet. Alle tre uttrykte at for dem ville samarbeidsproblemer også kunne komme, men at de prøvde å ta utgangspunkt i det gode samarbeidet og hva de synes er viktig i dette. Uansett om det var et godt eller dårlig samarbeid eller systemkjennskap, formidlet alle informantene ut fra sine forventninger og

erfaringer, og med tanke på hvordan få til et godt samarbeid ved overgangen fra barnehage til skole.

5.6 Samarbeid mellom barnehage og skole og andre instanser

Foreldrene fortalte at det er ulikt hvordan samarbeidet mellom de ulike barnehager og skoler har vært og hvordan informasjonen som kom frem var blitt brukt. Både Rammeplan (2006) og Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006) fokuserer på at godt samarbeid kan gjøre overgangene i utdanningsløpet enklere, men det blir ikke gitt noen konkrete retningslinjer for hvordan samarbeidet skal utformes. Ulikhetene som foreldrene fortalte om i forhold til hvordan barnehagen og skolen har samarbeidet er betydelig. Einang (2006) understreker at samarbeidet mellom barnehage og skole ved overgangen er viktig, men at de to enheter ikke har et felles utgangspunkt for arbeidet. Einang (2006) baserer seg på en lokal undersøkelse, om det er slik i hele landet er usikkert. Men det er utvilsomt forskjell på hvordan arbeidet med overgang vektlegges og hva partene oppfatter som grunnleggende i samarbeidet.

Kunnskapsdepartementet (2009) påpeker i NOU 2009:18 at det ser ut til at ansatte i barnehage og skole har lite innblikk i hverandres faglighet. At ansatte i tjenesteapparatet ikke vet tilstrekkelig om hverandres kompetanse er antakelig riktig. Det kunne vært noen sentrale føringer på samarbeidet ved overgangen, men de bør ikke være for detaljert. Det er viktig at det er rom for individuelle løsninger. Samarbeidet bør ha noen felles retningslinjer, og ikke minst bør ansvar for oppstart av samarbeid vært plassert et sted. I tillegg bør det arbeides med at ansatte i barnehage og skole får innblikk i hverandres hverdag i forhold til hvordan det jobbes med barn med nedsatt funksjonsevne, læring og overgangsarbeid. Det kan også være en mulighet for at de ulike faggruppene møtes og snakker om hva som forventes av barn siste år i barnehagen og første år i skolen.

I Dolva (2006) sin undersøkelse kommer det frem at skolen kan bruke barnehagens kompetanse om barnet bedre. Dette kom også frem hos flere foreldre i utvalget. Ifølge foreldrene var konsekvensen av at informasjonen fra barnehagen ikke ble brukt at barna ikke fikk et tilpasset skoletilbud. I henhold til Opplæringsloven § 1-3 (1998) har barn krav på et tilpasset tilbud. Skolen kunne ha dratt på besøk og blitt kjent med barnet i barnehagen, noe som Aukland (2010) og Dolva (2006) tar frem som betydningsfullt for barnet og for samarbeidet. Skolen kunne ha brukt den informasjonen, de fikk om barnet på forhånd på en

konstruktiv måte. Den skolen som fikk barnet som trengte tegn til tale, kunne ha gitt noen av de ansatte kurs i tegn til tale før barnet begynte på skolen. Sett fra skolens side kan det hende at barna fikk et tilpasset tilbud, men at foreldrene ikke var ordentlig informert, og dermed heller ikke trygge på at deres barn ble sett.

I Rammeplan (2006) står det at samarbeidet skal starte opp i god tid før skolestart, men presiserer ikke dette nærmere. Foreldrene i utvalget fortalte at samarbeidet for noen startet et år før skolestart, mens det for andre først begynte et halvt år før skolestart. For noen var det tidsnok, for andre ikke. Dette stemmer med hva Dolva (2006) fant i sin undersøkelse, hvor det kommer frem at når partene skal begynne samarbeid ved skolestart kan ha sammenheng med hvor mye planlegging som kreves. Hvor lang tid før skolestart samarbeidet skal begynne vil også være avhengig av barnets behov, fysisk tilrettelegging og skolens forutsetninger og ressurser. Tre informanter uttrykte at et år til forberedelse ikke var tid nok. Det kan stilles spørsmål ved om det er tiden som er årsaken til at forberedelsene ikke er gjort, eller om det kan være andre årsaker. Videre kan det undres over om det er tidsperspektivet som er utfordringen i samarbeidet, eller kan det handle om andre faktorer som er av større betydning for samspillet mellom foreldrene og skolen.

Flere informanter fortalte at de ikke opplevde at andres kompetanse om barnet ble brukt og satte spørsmålstegn ved hvordan skolen samarbeider med eksterne instanser og bruker disse til barnets beste. I Lundeby og Tøssebro (2006) sin undersøkelse vises det til at det i noen tilfeller arbeides det tverrfaglig, mens kompetansen fra andre aktører ikke brukes ved overgangene i andre tilfeller. For å få kvalitet på tilbudet til barnet må det arbeides tverrfaglig (Glavin og Erdal, 2007). Det kan stilles spørsmål ved om det i noen skoler kanskje er en annen kultur for bruk av eksterne instanser enn det er i barnehagen. Er det slik at noen skoler er for rigide til å innse at det er klokt å arbeide sammen med andre for å løse oppgavene til barnets beste? Eller kommuniserer muligens skolen med andre instanser uten å informerer foreldrene? Skolens bruk av og samarbeid med eksterne instanser i forhold til barn med funksjonsvansker ville vært et spennende tema å gå nærmere inn i et annet studie.

5.7 Personavhengighet

I undersøkelsen fremhevet flere foreldre at enkeltpersoner i form av deres væremåte, interesse for barnet, fagfeltet og kompetanse har hatt en påvirkning på samarbeidet og tilbudet til

barnet. Dette stemmer med Lundeby og Tøssebro (2006) som skriver at hva barnet og foreldre møter av ulike personer i tjenesteapparatet kan ha innvirkning både på tilbudet i det daglige og på mer overordnet nivå. Dette stemmer også med min for forståelse, om at et samarbeid kan bli personavhengig. Foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne vil ofte være avhengige av tjenester fra det offentlige i mange år, kanskje hele livet til barnet. Flere av informantene fremhevet kontaktlæren som den ene de var avhengige av, andre tok frem andre personer som den viktigste i samspillet.

Årsakene til at et samarbeid kan være personavhengig er flere. En årsak kan være hvordan de samarbeidende parter møter hverandre med åpenhet og undrende holdninger, eller med avstand og med en holdning av å vite alt. I et samarbeid må partene gi og ta (Pianta og Karft-Sayre, 2003). Det kan være av avgjørende betydning at alle i et samarbeid tenker over hvordan de møter andre personer, hvordan det påvirker samarbeidet og hva de bidrar med. Personavhengigheten kan også dreie seg om personlig kjemi. Muligens kan en årsak også være opplevelsen av tillit, engasjement eller oppriktig interesse.

I undersøkelsen var foreldrene lite opptatt av yrkesgruppe eller profesjon til den eller de som de samarbeidet med. Det som betydde noe for foreldrene var hvordan personene var som personer, hvilke holdninger de utviste og hvordan deres kompetanse ble brukt til barnets beste. Dette samsvarer med undersøkelsen til Lundeby og Tøssebro (2009), som i undersøkelsen kommer frem til at mange tjenester er personavhengige.

6 Avslutning og oppsummering

Samarbeid ved overgangen fra barnehage til skole er viktig, spesielt viktig er det når det gjelder barn med nedsatt funksjonsevne (Rammeplan, 2006, St.meld. nr. 18, Kunnskapsdepartementet, 2011). Samarbeidet skal innbefatte foreldre, barnehage, skole og andre instanser som er involvert i barnet (Sætersdal, Dalen og Tangen, 2008, Aalandslid, 2006, Ekeberg og Holmberg, 2004). Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006) gir uttrykk for at et systematisk og godt samarbeid kan bidra til å lette overgangene i opplæringsløpet. Samarbeidet er viktig, men kan være komplisert med mange aktører og få konkrete retningslinjer for samarbeidets gjennomføring. Foreldrenes perspektiv er valgt i denne undersøkelsen. Gjennom foreldrenes erfaringer om hva som fremmer og hemmer et samarbeid er følgende problemstilling besvart:

Hva fremhever foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne som viktig i samarbeidet ved overgangen fra barnehage til skole?

Det er så uendelig mange elementer som er viktige i samarbeidet ved overgangen fra barnehage til skole. Når et barn med nedsatt funksjonsevne skal begynne på skolen må det etableres et samarbeid og det er fagpersonene som har hovedansvaret for dette (Sætersdal, Dalen og Tangen, 2008, Jensen og Jensen, 2007). Samarbeidet må begynne tidnok til at skolen kan være klar til å ta imot barnet, både fysisk og organisatorisk. I undersøkelsen hadde samarbeidet begynt mellom et halvt år og ett år i forveien, det var tidnok for noen, men ikke for alle. Det er uvisst om lengre tid til tilrettelegging før skolestart ville gitt et bedre samarbeid.

Foreldrene i utvalget kom ikke med noe entydig svar på hva som er viktig i samarbeidet, de hadde ulike erfaringer med samarbeidet ved overgangen. I undersøkelsen kom det frem at den daglige kontakten med barnehagen hadde vært vesentlig for det gode samarbeid i barnehagen. For fire av informantene fortsatte ikke den daglige kontakten i skolen så det måtte opprettes andre informasjonskanaler. Hos flere av foreldrene fungerte ikke dette så bra.

Viktig i samarbeidet ved overgangen er informasjonsflyt og kommunikasjon mellom de som samarbeider, og at denne blir brukt nyttig i tilretteleggingen av et godt tilbud til barnet. Alle informantene snakket om dette på intervjuene, men hadde ulike erfaringer med hvordan informasjon og kommunikasjon har fungert og om informasjonen var blitt brukt til nytte for

barnet. Informasjonen og kommunikasjonen må være gjensidig (Bø, 2002, Bronfenbrenner, 1979). I starten av et samarbeid kan det være fornuftig å avklare forventninger til samarbeidet skriver Davis (2000), og bruke noe tid til å bli kjent, fordi dette vil kunne få betydning for samspillet på lang sikt (Bø, 2002, Bø, 2000, Bronfenbrenner, 1979). I begynnelsen av et samarbeid kan det også være grunn til å avklare hvordan informasjonsutveksling og kommunikasjon skal foregå både i overgangsfasen, og etter at barnet er begynt på skolen. Foreldrene må være tydelige på hva de ønsker av informasjon og hva de selv kan bidra med. I samarbeidet må det gis rikelig med informasjon og erfaringsutveksling fra alle parter som er involvert i samarbeidet (Bø, 2002). Ifølge Bronfenbrenner (1979), Bø (2002) og Glavin og Erdal (2007) stimuleres utviklingen til barnet blant annet ved at informasjon, råd og erfaringer utveksles mellom de involverte aktører og brukes i samspillet med barnet.

Holdninger og væremåte hos de involverte parter, er vesentlige faktorer i etableringen av og i samarbeid generelt. Dette handler om interesse, innstilling, ærlighet, åpenhet, respekt, involvering og å bli tatt på alvor. Fagpersonenes måte å opptre på i det første møte og senere i overgangen, kan få mye å si for samarbeidet. Det er viktig at fagpersoner reflekterer over dette (Sætersdal, Dalen og Tangen, 2008, Røkenes og Hanssen, 2006, Lassen, 2004, Bø, 2002). Foreldrene i utvalget har opplevd fagpersonenes væremåte og holdninger i samspillet forskjellig, helt fra de som følte at deres barn ikke var velkommen på skolen, til de som tross utfordringene omkring barnet opplevde skolen som positiv og åpen, og at de involverte foreldrene i samarbeidet og i planleggingen av skolestart.

I undersøkelsen kom det frem at tre av informantene hadde en del tanker om sine egne væremåter og holdninger, og at dette hadde betydning for samarbeidet. Hvordan foreldrenes holdninger og væremåte påvirker et samarbeid, kunne derfor ha vært nyttig å se nærmere på i et annet studie.

Sentralt i samarbeidet er at foreldrene vet at barnet blir tatt vare på, blir sett og får et tilpasset opplegg, noe som har påvirkning på samarbeidet (Bronfenbrenner, 1979). Det kan skje ved at skolen besøker barnet i barnehagen før skolestart, og at barnehagen kan ta med barnet på besøk på skolen før skolestart. Det er viktig at skolen før skolestart har avklart hvem som skal ha ansvaret for barnet, og at skolen tidnok begynner å utarbeide et opplegg for barnet og informere foreldrene om dette. Dette vil kunne bidra til å trygge foreldrene (Aukland, 2010). Dette hadde i varierende grad blitt gjort hos barna til informantene, hvilke hadde hatt en smitteeffekt på samarbeidet. I arbeidet med tilrettelegging av en god overgang for et barn med

nedsatt funksjonsevne er det vesentlig at skolen bruker den kompetanse og kunnskap som allerede finnes hos foreldrene, barnehagen eller andre instanser som har vært involvert i barnet (Glavin og Erdal, 2007, Lundeby og Tøssebro, 2006, Bø, 2002). Foreldrene formidlet at kunnskap og kompetanse i vekslende grad hadde blitt brukt til barnets beste. I de situasjoner der foreldrene opplevde at skolen la tilrette for et godt opplegg for barnet, og der skolen også benyttet kompetanse og kunnskap fra foreldre og andre, førte dette til at foreldre ble trygge på at barnet deres ble sett.

Et annet vesentlig element i samarbeidet ved overgangen er det relasjonelle aspektet (Røkenes og Hanssen, 2006). Ifølge Ask og Gorseth (2004) utvikles relasjoner over tid, noe som også foreldrene har opplevd. Den gode relasjonen har foreldrene hatt med personalet i barnehagen. To foreldre uttrykte at de hadde god relasjon med skolen fordi de hadde vært foreldre der over flere år og derved var blitt kjente med og trygge på personalet. Tillit og trygghet i relasjonen er essensielt for å få til en god kommunikasjon (Røkenes og Hanssen, 2006). Tillit og trygghet var også noe informantene fremhevet som viktig i samarbeidet. Fagpersoner som har hovedansvaret for å etablere et samarbeid, må dermed innby til tillit og trygghet. Fagpersoner kunne ifølge informantene gjøre dette ved å ta foreldrenes og andres beskrivelse av barnet på alvor og bruke dette i utarbeidelsen av et godt tilrettelagt skoletilbud til barnet, eller ved å vise interesse og initiativ overfor barnet og familien.

For foreldrene i utvalget kan det se ut til at det viktigste i samarbeidet ved skolestart for dem var at de var trygge på at skolen tilrettela et bra opplegg for barnet ut fra dets behov og vansker. Arbeidet bør gjøres på bakgrunn av den kompetanse og kunnskap som allerede finnes om barnet. Foreldrene kan på denne måten få tillit til skolen, noe som er viktig for samarbeidet. I tillegg er det viktig med gjensidig informasjon og kommunikasjon mellom partene, noe som også kan være med på å trygge foreldrene. Det er også viktig at alle involverte er bevisste på at holdninger og væremåte har innflytelse på samarbeidet. Men hva som er viktig i samarbeidet vil kunne varierer fra individ til individ og fra sted til sted, avhengig av foreldrenes erfaringer og ståsted. Enkeltpersoner vil også kunne være med å påvirke samarbeidet i positiv eller negativ retning.

Noen av foreldrene satte spørsmålsteget ved skolens bruk av eksterne instanser i forhold til barnet. I tillegg undrer jeg meg over at foreldrene ikke fremhevet individuell opplæringsplan som et middel i samarbeidet. Skolens bruk av og samarbeid med eksterne instanser, og hvordan individuell opplæringsplan brukes i skolen og i samarbeidet med foreldre til barn

med funksjonsvansker, er interessante temaer som kunne vært spennende å se nærmere på i et annet studie.

Litteraturliste

- Aalandslid, M. (2006): Barnets og foreldrenes rettigheter forut for og i forbindelse med skolestart. I: Dolva, A-S. og Aalandslid, M. (Red.) (2006): *Skolestart med muligheter*. (s. 93 – 105). Bergen: Skaug Forlag.
- Arnesen, A., Ogden, T. og Sørli, M-A. (2006): Positiv adferd og støttende læringsmiljø i skolen. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ask, K-S. og Gorseth, S. (2004): *Forsterket foreldresamarbeid når situasjonen krever det*. Grimstad: Unikurs.
- Aukland, S. (2010): Overgang barnehage – skole. I: Kvellø, Ø. (Red.): *Barnas barnehage 1. Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*. (s. 298 – 324). Oslo: Gyldendal AS.
- Barnehageloven (2005): *Lov om barnehager med forskrifter og departementets merknader til bestemmelser av 17. Juni 2005 nr. 64*.
- Befring, E. (2007): *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development. Experiments by nature and Design*. Cambridge: Harvard university press.
- Bø, I. (2002): *Foreldre og fagfolk*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Bø, I. (2000): *Barnet og de andre*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Clausen, H og Eck, O.R. (1996): *Spesialpedagogisk arbeid i familier med funksjonshemmede barn*. Oslo: Tano AS.
- Clausen, H. (1995): Det spesialpedagogiske foreldresamarbeide – en utfordring for samvær og kommunikation. I: Arneberg, P. og Ravn, B. (Red.). *Mellom hjem og skole. Et spørsmål om makt og tillit* (s. 26 – 44). Oslo: Praxis Forlag.
- Clausen, H. (1988): *Foreldresamarbeide og spesialpedagogik*. København: Munksgaard.

- Corbin, J. og Strauss, A. (2008): *Basics of Qualitative Research 3e*. California: Sage publications inc.
- Dalen, M. (2008): *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Davis, H. (2000): *Rådgivning til foreldre med kronisk syke eller funksjonshemmede barn*. Oslo: Gyldendal AS.
- Dolva, A-S (2006): Det går nok bedre enn dere tror. Forventninger, erfaringer og råd fra foreldre. I: Dolva, A-S. og Aalandslid, M. (Red.): *Skolestart med muligheter* (s. 39 – 53). Bergen: Skaug Forlag.
- Einang, A.G. (2006): Med fargestifter, men ikke blanke ark. Skolestart i spesialpedagogisk perspektiv. I: Dolva, A-S. og Aalandslid, M. (Red.): *Skolestart med muligheter* (s. 55 – 71). Bergen: Skaug Forlag.
- Ekeberg, T.R. og Holmberg, J.B. (2004): *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. En innføring. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Fyhr, G. (2002): *Den "forbudte" sorg*. København: Komiteen for Sundhedsopplysning.
- Glavin, K. og Erdal, B. (2007): *Tverrfaglig samarbeid i praksis*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Holmberg, J.B. og Ekeberg, T.R. (2009): *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Jensen, E. og Jensen, H. (2007): *Professionelt forældresamarbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Johansen, S. (2008): Er fleksible systemer like fleksible for alle? I: Bjørnå, T., Guneriussen, W. og Sommerbakk, V. (Red.): *Utviklingshemning, autonomi og avhengighet* (s. 20 – 41). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2011): *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. St. meld. nr. 18 (2010-2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Kunnskapsdepartementet. (2009): *Rett til læring*. NOU 2009:18. Oslo: Statens Forvaltningstjeneste
- Kunnskapsdepartementet. (2008): *Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S og Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal AS.
- Lassen, L. (2004): *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Lauvås, K. og Lauvås, P. (2004): *Tverrfaglig samarbeid – perspektiv og strategi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Lundeby, H. (2006): Hvor skal barnet gå. I: I: Tøssebro, J. og Ytterhus, B. (Red.): *Funksjonshemmete barn i skole og familie* (s. 102 – 133). Oslo: Gyldendal Akademisk AS.
- Lundeby, H. og Tøssebro, J. (2009): Livsløp i familier med funksjonshemmete barn. I: Tøssebro, J. (Red.): *Funksjonshemming – politikk, hverdagsliv og arbeidsliv* (s. 149 – 164). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Lundeby, H. og Tøssebro, J. (2006): Det er jo milepæle hele tiden. I: Tøssebro, J. og Ytterhus, B. (Red.): *Funksjonshemmete barn i skole og familie* (s. 244 – 279). Oslo: Gyldendal Akademisk AS.
- Løge, I.K., Bø, I., Omdal, H. og Thorsen A.A. (2003): *Hva skjer ved overgangen barnehage – skole? Rapport II*. Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Madland, A. (2010): Foreldremedvirkning i barnehagen. I: I: Kvello, Ø. (Red.): *Barnas barnehage 1. Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*. (s. 211 – 224). Oslo: Gyldendal AS.
- Maxwell, J.A. (1992): Understanding and Validity in Qualitative Research. I: *Harvard Educational Review*, 32, (s. 279 – 300).

- Moen, K.H. og Svendsen, A. (2007): Det offentlige hjelpeapparatet – organisering, oppgaver og saksbehandling. I: Sjøvik, P. (Red.): *En barnehage for alle* (s. 103 – 124). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Mørland, B. (Red.) (2008): *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.
- Mørland, B. (2007): Barnehagen – en del av det profesjonelle hjelpeapparatet. I: Sjøvik, P. (Red.): *En barnehage for alle* (s. 76 – 93). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Nevland, S. (2010): Et godt hjem. Organisering av tjenester som sikrer kvalitet for mennesker med omfattende funksjonsnedsettelse. I: Horgen, T., Slåtta, K. og Gjermestad, A. (Red.): *Multifunksjonshemming. Livsutfoldelse og læring*. (s. 250 – 265). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Nordahl, T. (2009): *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget AS.
- NESH (Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi). (Red.) (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Trykk: Zoom grafisk AS.
- Opplæringsloven. (1998): *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen av 17. Juli 1998*.
- Pianta, R.C. og Kraft-Sayre, M. (2003): *Successful Kindergarten Transition. Your guide to connecting children, families and schools*. Baltimore: Brooks Publishing Co.
- Ravn, B. (1995): Samarbejde, magt og tillid – en begrepsudredning, et analysegrundlag og et forslag til samvirke. I: Arneberg, P. og Ravn, B. (Red.). *Mellom hjem og skole. Et spørsmål om makt og tillit* (s. 204 – 227). Oslo: Praxis Forlag.
- Røkenes, O.H. og Hanssen, P-H. (2006): *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Sagdahl, L. T. (2007): Sjøvik, P. (Red.): En familie i møte med det profesjonelle hjelpeapparatet. I: *En barnehage for alle* (s. 59 – 75). Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Sætersdal, B., Dalen, M. og Tangen, R. (2008): Foreldre samarbeid om opplæring av barn og unge med spesielle behov. I: Befring, og E. og Tangen, R. (Red.). *Spesialpedagogikk* (s. 727 – 754). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Tidemann-Andersen, C. (2006): Svendstumodellen. En modell for overgang barnehage – skole. I: Dolva, A-S. og Aalandslid, M. (Red.): *Skolestart med muligheter* (s. 73 – 92). Bergen: Skaug Forlag.
- Tøssebro, J. og Lundeby, H. (2006): *Å vokse opp med funksjonshemming – de første årene*. Oslo: Gyldendal Akademisk AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*.
- Wormnæs, O. (2009). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I: Blandingskompendium SPE 4010, *Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk* (s. 17 – 36). Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk.
- Ytterhus, B. og Tøssebro, J. (2005): *En skole for alle? En studie av organiseringen av opplæringa til barn med generelle lærevansker eller utviklingshemning i norsk grunnskole*. Trondheim: NTNU.

Vedlegg 1: Skriv fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Steinar Theie
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 21.01.2011

Vår ref: 25795 / 3 / IB

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.12.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 20.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

25795	<i>En overgang med gleder og frustrasjoner. Overgang fra barnehage til skole for barn med fragilt X syndrom</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens overste leder
Daglig ansvarlig	Steinar Theie
Student	Jette Iversen

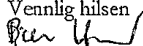
Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.08.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henriksen


Inga Brautaset

Kontaktperson: Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Jette Iversen, Rødtvetveien 34, 0955 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 25795

Utvalget består av fem til seks foreldre til barn med utviklingshemming/Fragilt X-syndrom. Førstegangskontakt opprettes av skolen eller PPT.

Det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet. Siste versjon av informasjonsskrivet som ble forelagt personvernombudet 20.01.2011 finnes tilfredsstillende utformet i henhold til kravene i personopplysningsloven.

Data innhentes ved intervju. Foreldrene intervjues i par eller hver for seg. Det registreres bakgrunnsopplysninger om barnets alder, kjønn, bostedsområde, når barnet ble diagnostisert, når barnet startet i barnehagen og på skolen, klasse, og alder på andre barn i familien.

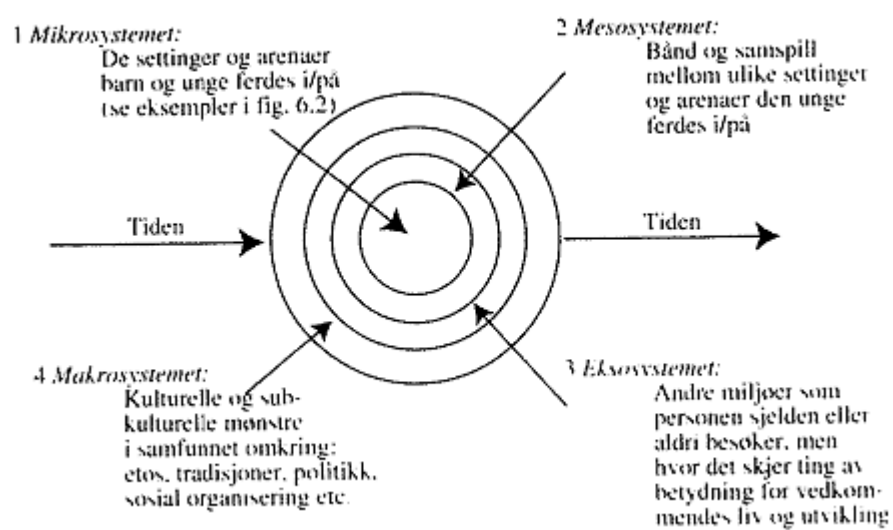
Det registreres sensitive opplysninger om barnets helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2, pkt. 8 c).

Navn oppbevares adskilt fra øvrige data på separat navneliste/koblingsnøkkel som kun prosjektleder har tilgang til. Lyddopptak behandles ikke på pc.

Datamaterialet oppbevares på privat bærbar pc og minnepenn. Personvernombudet forutsetter at bruk av privat pc og bærbare enheter er i tråd med Universitetet i Oslo sine rutiner for informasjonssikkerhet. Ombudet anbefaler at sensitive opplysninger som lagres på bærbare enheter krypteres.

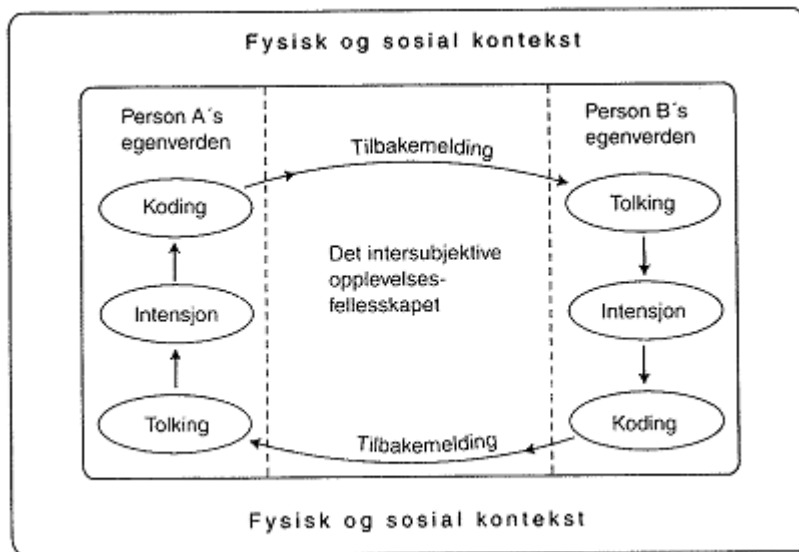
På bakgrunn av informasjonsskrivet forstår vi det slik at prosjektet avsluttes innen 31.08.2011. Datamaterialet skal da være anonymisert. For at datamaterialet skal være anonymt, må navneliste/koblingsnøkkel slettes, og indirekte personidentifiserende opplysninger (f.eks. bosted, skole) slettes eller omkodes/grovkategoriseres, slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet. Lyddopptak slettes.

Vedlegg 2: Bronfenbrenner



Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bø, 2000, s. 159).

Vedlegg 3: Kommunikasjon



Kommunikasjonsprosessen (Røkenes og Hanssen, 2006, s. 196).

Vedlegg 4: Forespørsel om å delta i intervju

Mitt navn er Jette Iversen, jeg er mastergradsstudent ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Jeg holder på med den avsluttende masteroppgave, og skal skrive om temaet samarbeid ved overgangen fra barnehage til skole for barn med nedsatt funksjonsevne. Formålet med prosjektet er å belyse hva foreldre fremhever som viktig i samarbeidet ved overgangen fra barnehage til skole for barn med nedsatt funksjonsevne.

For å undersøke dette ønsker jeg å intervju fem – seks foreldre om deres erfaringer med dette tema, individuelt eller som par. Skolen eller PPT i din kommune har formidlet denne forespørselen, jeg kjenner derfor ikke barnets eller din identitet før du eventuelt samtykker til å delta. Skolen eller PPT vil ikke få informasjon om du samtykker til å delta eller ikke.

I intervjuene er de viktigste emnene jeg vil berøre følgende:

Barnet i barnehagen og skolen. Overgangen fra barnehage til skole. Samarbeid ved overgang fra barnehage til skole. Råd til andre foreldre og samarbeidsinstanser.

Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd for å kvalitetssikre at jeg får med det som blir sagt. Intervjuet vil ta ca 1,5 time. Intervjuene vil bli gjennomført i februar. Sammen blir vi enige om tid og sted, jeg er fleksibel.

Det er frivillig å delta, jeg håper allikevel at du - dere er villig til å stille op. Dersom dere ønsker å trekke dere underveies, kan dette gjøres uten å gi begrunnelse. Alle data vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen innvirkning på forholdet til skolen eller PPT dersom dere ikke vil delta eller senere ønsker å trekke dere fra prosjektet.

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. I datamaterialet erstattes navn med en kode som viser til en navneliste / koblingsnøkkel som kun jeg har tilgang til. Alt forskningsmateriale vil bli anonymisert når prosjektet er ferdigstilt, senest august 2011. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne enkeltpersoner i den ferdige oppgaven. Studiet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

Dersom du – dere har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skiver under på vedlagte samtykkeerklæring, og sender den til meg i vedlagte konvolutt.

Hvis det er noe du lurer på, er det bare å ta kontakt på tlf. nr. eller eller sende meg en e-post til . Du kan også kontakte min veileder Marjolein Pijenburg. E-post:

Håper på positivt svar. På forhånd takk.
Med vennlig hilsen

Jette Iversen

Vedlegg 5: Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studiet samarbeid ved overgangen fra barnehage til skole for barn med nedsatt funksjonsevne og ønsker å stille som informant.

Navn:

Adresse:

Telefonnr.

Barnets alder:

Signatur:

Vedlegg 6: Intervjuguide

INFORMASJON TIL INFORMANT:

- Hensikten – Målsettingen med prosjektet. Min rolle. Informantens rolle – fordeler og ulemper ved å delta. Anonymisering og Konfidensialitet. Intervjuet vil bli tatt opp. Opptaket vil bare bli hørt av meg. Transkribering. Slettet når oppgaven er ferdig stilt. Frivillighet. Rett til å trekke seg. Samtykkeerklæring. Veien etter intervjuet. Gangen i intervjuet og bruk av tid.

INTERVJUGUIDE FOR SEMISTRUKTURERT INTERVJU

Informant nr:

Intervjudato:

Intervjusted:

Bakgrunnsinformasjon:

Mor eller Far eller Begge?

Bostedsområde?

Barnets alder?

Alder på andre barn i familien?

Arbeidssituasjon?

Familiesammensetning?

Har barnet diagnose?

Hvilken?

Når fikk barnet diagnose?

Hvilke type vansker har barnet dit? Funksjonsnivå?

Hvor gammelt var barnet når det startet i barnehage?

Hvor gammelt var barnet når det startet på skolen?

Går barnet på bostedsskolen?

Vanlig klasse eller spesialklasse?

Hvilken klasse går barnet i nå:

Hvilke instanser – personer samarbeider du med i forhold til barnet?

Hvor lenge har du samarbeidet med dem?

Hvilke av disse deltok ved samarbeidet i overgangen fra barnehage til skole?

HOVEDOMRÅDER SOM ØNSKES BERØRT I INTERVJUET

1: Samarbeid – generelt:

I min oppgave har jeg lagt vekt samarbeid ved overgangen. Du har sikkert mange erfaringer med samarbeid med ulike personer og instanser, og gjort deg mange tanker om samarbeid generelt. Kan du si noe om hva du mener er viktig i et samarbeid mellom foreldre og ulike instanser – personer?

2: Samarbeid – Barnehagen – forventninger – fungering:

I forhold til samarbeid –

2.1 - Hvilke forventninger hadde du til samarbeidet med personalet i barnehagen?

2.2 - Hvordan fungerte samarbeidet med personalet i barnehagen? Hva fungerte bra / mindre bra? Kan du si noe om hva du tror årsakene til det kan være?

3: Beskrivelse av overgangen fra barnehage til skole:

3.1 - Hvordan vil du beskrive overgangen fra barnehage til skole for barnet dit?

3.2 - Hvordan tror du barnet opplevde overgangen?

4: Tidsperspektiv ved overgangen fra barnehagen til skole:

4.1 - Hvem tok den første kontakt til samarbeid i forbindelse med overgangen fra barnehage til skole?

4.2 - Hvor lenge før skolestart var det? Hvor viktig var det å komme i gang med samarbeidet da? Var det tidsnok?

4.3 - Hvor lenge før skolestart tenker du at samarbeid om overgangen fra barnehage til skole bør begynne?

5: Samarbeid – Skolen og Andre – forventninger – fungering:

5.1 - Hvilke forventninger hadde du til samarbeidet med skolen ved overgangen fra barnehage til skole?

5.2 - Hvilke forventninger hadde du til andre instanser i forhold til samarbeid ved overgangen fra barnehage til skole?

5.3 - Hvordan fungerte samarbeidet med skolen ved overgangen? Hva fungerte bra / mindre bra? Kan du si noe om hva du tror årsakene til det kan være?

5.4 - Hvordan fungerte samarbeidet med andre (hvem?) ved overgangen? Hva fungerte bra / mindre bra? Kan du si noe om hva du tror årsakene til det kan være?

6: Samarbeid ved overgangen:

6.1 - Har du opplevd utfordringer i samarbeidet ved overgangen? Kan du beskrive hvilke? Kan du fortelle hvordan de ble løst?

6.2 - Når vi samarbeider med andre påvirkes samarbeidet av ulike faktorer, kan du si noe om hva du tenker påvirket samarbeidet ved overgangen fra barnehage til skole? - Hva er det første du kommer i tanke om?

6.3 - Hva tenker du var viktig i samarbeidet mellom deg og de ulike instanser (barnehage, skole, andre) i overgangen fra barnehage til skole?

6.4 - Er det noe som du ønsker kunne vært gjort annerledes i samarbeidet ved overgangen fra barnehage til skole? Hva?

6.5 - Hva vil du si kan gjøres for å etablere et godt samarbeid ved overgangen fra barnehage til skole?

6.6 - Hvilken betydning mener du samarbeid mellom foreldre og ulike instanser (barnehage, skole, andre) har for barnets overgang fra barnehage til skole? - Og for deg som foreldre?

7: Råd til andre som står overfor et samarbeid om overgang fra barnehage til skole:

7.1 - Hvilke råd vil du gi til andre foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne som står overfor et samarbeid om overgang fra barnehage til skole?

7.2 - Hvilke råd vil du gi til barnehager / skoler / andre instanser som står overfor et samarbeid om overgang fra barnehage til skole for et barn med nedsatt funksjonsevne?

7.3 - Er du medlem av en interesseorganisasjon? Fått råd – veiledning i forhold til skolestart? Betydning?

8: Avsluttende kommentarer:

8.1 - Er det noe du har lyst å si som vi ikke har kommet innpå i samtalen?

8.2 - Hvordan opplevde du intervjusituasjonen?

